

**SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS COMO ESTRATEGIA PARA
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

TANIA NORIEGA ARDILA

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE POSGRADO
MESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

2019

**LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS COMO ESTRATEGIA
PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA.**

TANIA NORIEGA ARDILA

**Este trabajo de grado es presentado como requisito para optar el título de
magister en educación**

Asesor (a)

LILIANA CANQUIZ RINCÓN

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE POSGRADO
MESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2019**

AGRADECIMIENTOS

Al Todopoderoso que me dio la fortaleza y sabiduría para afrontar un nuevo reto.

*A mis hijos y esposo por su comprensión,
paciencia y apoyo en aquellos momentos
en los que me encontraba ausente.*

*A mi Asesora, Liliana Canquiz,
quién no solo contribuyó con sus experiencia y conocimientos,
sino que me motivó a seguir adelante en los momentos críticos.*

*A mis estudiantes,
quienes despiertan mí el interés por ser mejor maestra
y me motivan a continuar con la maravillosa labor de educar.*

Resumen

La capacidad argumentativa es fundamental en el ámbito educativo, ya que es una competencia que los estudiantes necesitarán desarrollar para desenvolverse en su vida diaria y transmitir sus pensamientos, justificar sus ideas, mantener diálogos abiertos y comprensivos con los demás. Es por esto que resulta esencial que la escuela ayude a sus estudiantes a adquirir dicha capacidad. De ahí que, este trabajo en particular haya abordado el tema de la argumentación. Dicha investigación tuvo como propósito central determinar el desarrollo de la competencia argumentativa a través de la sistematización de experiencias educativas en los estudiantes de la IDE Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo” de 11°C. Este estudio se enmarcó en el paradigma crítico social, el método Investigación Acción Participativa (IAP) y el enfoque cualitativo. Además, basada en la metodología de la sistematización de experiencias la cual favorece la construcción de reflexiones críticas y la transformación de situaciones vividas en diferentes contextos sociales. Algunos elementos que se utilizaron para la construcción de los aprendizajes y recuperación de la experiencia fueron: la secuencia didáctica que se aplicó para realizar la sistematización, las rúbricas, el portafolio del estudiante, el trabajo colaborativo y el registro anecdótico de las observaciones directas por parte de la docente investigadora y de los estudiantes. Los resultados obtenidos luego de la aplicación de la estrategia permitieron evidenciar un progreso significativo de algunos estudiantes y, por tanto, se puede concluir que la estrategia didáctica propuesta por la investigadora puede dar resultados óptimos si se aplica de forma continua y sistemática.

Palabras Clave: Competencia argumentativa, sistematización, practica reflexiva, aprendizaje cooperativo

Abstract

The argumentative capacity is fundamental in the educational field, because it is a competence that the students will need to develop in their daily life and to transmit their thoughts, to justify their ideas, to maintain open dialogues and sympathetic to others. That is why it is essential that the school help its students to acquire such capacity. That is why this particular work has dealt with the issue of argumentation. The central purpose of this research was to determine the development of argumentative competition through the systematization of educational experiences in the students of the IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo” of 11 ° C. This study was framed in the social critical paradigm, participatory Action Research Method (IAP) and qualitative approach. Moreover, based on the methodology of the systematization of experiences which favors the construction of critical reflections and the transformation of situations lived in different social contexts. Some elements that were used for the construction of the learning and recovery of the experience were: the didactic sequence that was applied to carry out the systematization, the rubrics, the portfolio of the student, the collaborative work and the Anecdotal record of direct observations by the research teacher and students. The results obtained after the implementation of the strategy allowed evidence of significant progress of some students and, therefore, it can be concluded that the didactic strategy proposed by the researcher can give optimal results if It applies continuously and systematically.

Keywords: *Argumentative competence, systematization, reflective practice, cooperative learning.*

Tabla de contenido

Introducción	10
Capítulo I	10
Caracterización del problema.....	12
Pregunta específica.....	20
Objetivo general.....	21
Objetivos específicos.....	21
Justificación de la investigación.....	21
Capítulo II	29
Marco teórico.....	29
Antecedentes de la investigación.....	29
Referentes teóricos.....	71
La argumentación: definición.....	71
Argumentación y persuasión.....	75
Problemas que deben resolver los alumnos en la producción de un texto argumentativo.	76
• Para escribir y/o leer ensayos.....	77
• Para elaborar exposiciones.....	78
• La idea central, la macroestructura y la argumentación en una película.....	78
¿Qué son las competencias?.....	82
Pedagogía de la integración.....	85
Sistematización de experiencias educativas.....	88

¿Qué es sistematizar experiencias?.....	88
¿Cómo llevar a cabo una sistematización de experiencias?.....	95
Punto de Partida: la experiencia vivida.....	95
Las preguntas iniciales.....	95
• ¿Para qué queremos hacer esta sistematización?.....	96
• ¿Qué experiencias queremos sistematizar?	96
• ¿Qué aspectos de la sistematización interesan más?.....	96
• ¿Qué fuentes de información se utilizarán?	96
• ¿Qué procedimientos se seguirán?.....	96
• La recuperación del proceso vivido.....	96
• Las reflexiones de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?.....	97
• Los puntos de llegada	97
• Aprendizaje colaborativo.....	98
Capítulo III	101
Marco metodológico.....	101
Técnicas de registro de la información.....	108
Las anotaciones o notas de campo.....	109
Portafolio.....	110
Talleres.....	111
Instrumentos de recolección de datos.....	111
Rúbricas.....	111

Capítulo V	113
Análisis e interpretación de los datos.....	113
Resultados y conclusiones	143
Referencias.....	146
Anexos.....	153
Anexo1 andamiaje cognitivo.....	154
Anexo2 rúbricas.....	169
Anexo 3 guía para la observación de clase.....	173
Anexo 5 fotografías.....	175
Anexo 6 evidencias del proceso	176
Anexo 7 resultados pruebas saber 9°-2017.....	194
Anexo 8 resultados prueba diagnóstica 2019.....	199
Anexo 9 resultados prueba Saber 11°-2018.....	200
Anexo 19 Juicio de los expertos.....	203

Lista de tablas y figuras**Tablas**

Tabla 1 Operacionalización de categorías.....	112
Tabla 2 Reflexiones de los actores	125
Tabla 3 Reflexiones de los actores.....	127
Tabla 4 Reflexiones de los actores.....	130
Tabla 5 Apreciaciones generales de la escritura de un ensayo.....	132
Tabla 6 Conclusiones del debate.....	135
Tabla 7 Las rúbricas.....	137
Tabla 8 Evaluación del proceso (reflexiones finales).....	138
Tabla 9 Proceso desarrollado.....	141

Figuras

Figura 1 Resultados competencia escritora.	17
Figura 2 Resultados competencia lectora.....	18
Figura 3 Resultado por desempeños en las competencias: lectora y escritora.....	19
Figura 4 Sistematización como generadora de conocimiento.....	94
Figura 5 Diseño del andamiaje cognitivo.....	121

Introducción

La Sistematización de Experiencias Educativas como Estrategia para el Desarrollo de la Competencia Argumentativa en los Estudiantes Coltemebistas de 11°C.

Actualmente, las instituciones educativas trabajan en pro de formar personas integrales, buenos ciudadanos, transformadores de su entorno, pero ante todo están haciendo grandes esfuerzos para desarrollar en sus estudiantes una actitud crítica y reflexiva, esto hace que las escuelas reformulen su horizonte institucional y le apuesten al desarrollo de competencias comunicativas que les permitan a los educandos enfrentar los desafíos emergentes de la mejor manera. De ahí que este trabajo, en particular, aborde el tema de la argumentación, la cual se puede definir como la manifestación de un conjunto de razones con las que se pretende demostrar la verdad o falsedad de algo. Por tales razones, con frecuencia los individuos tenemos que recurrir a los argumentos, con el objeto de convencer a quien nos está escuchando de la justeza de nuestras afirmaciones. “Las ideas hay que argumentarlas, de lo contrario no pasarían de ser opiniones”. (De Zubiría, 2006, p. 106).

De las anteriores afirmaciones vemos que argumentar es primordialmente dar razones a favor de un pensamiento, pero no simples razones, sino razones correctas que convenzan al interlocutor (dado que esta es su función persuadir o convencer) y es que la argumentación, primera categoría de este estudio, hace parte de nuestro diario vivir. Las personas constantemente se comunican por diferentes razones, para manifestar sus ideas, emociones, pensamientos; en fin, argumentar es una forma especial de comunicarse, ya que requiere de un proceso diferente, pues es más complejo y debe acudir a ciertas reglas. En cuanto a educación se refiere, este tema es fundamental, debido a las exigencias de la sociedad actual y de la importancia que tiene el

argumentar en la vida, para la toma de decisiones, tener una postura clara ante cualquier situación y que para tal efecto necesita realizar una serie de procesos que le permitirán emitir sus razones de manera clara, coherente y asertiva. Entonces, cada institución educativa debe brindar las orientaciones necesarias a educandos en el desarrollo del pensamiento.

La segunda categoría de esta investigación es la Sistematización de Experiencias Educativas. Según Jara (2014), es la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.

Este estudio pretende mostrar cómo la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE) contribuye en el estudiante al desarrollo de la competencia arriba mencionada, y es que con la SEE se reconstruye, resignifica ordenadamente una experiencia vivida colectivamente en un proceso educativo específico. En este sentido, debe entenderse como un proceso reflexivo, dado que implica volver la mirada de manera crítica hacia la forma en que se llevó a cabo la experiencia frente a la realidad compartida, buscando así construir una narrativa a partir de la cual se de orden y sentido a ésta, es decir que, la sistematización no sólo busca producir un relato descriptivo de la experiencia desde diferentes miradas y saberes de sus propios protagonistas y otros sujetos que tengan algo que aportar sobre la misma a partir de técnicas como la observación, el dialogo, entrevistas, grupos de discusión entre otras para reconocer las diferentes lecturas frente a una situación o identificar temas significativos; temas que posiblemente pueden ser contradictorios y enriquecedores de dicha práctica. Sino que también tiene como objetivos interpretar de manera lógica los sentidos que constituyen la práctica, potenciarla, producir conocimiento de manera intencionada y colectiva y reconocer la complejidad de las prácticas educativas y su intervención social.

Sistematizar, es convertir la experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica a la vez que un objeto de transformación y es relevante por cuanto su propósito es tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, extraer enseñanzas y compartirlas con el fin de mejorar nuestra propia práctica. Ahora bien, no solo práctica de maestro, también la del estudiante, porque, aunque describir claramente lo que sucede en el aula requiere un esfuerzo importante de escritura, representa beneficios para el docente y sus educandos ya que, visibilizan así sus prácticas en el aula, escribir sus experiencias educativas le permite a los protagonistas comprenderlas de manera coherente y contextualizada mediante procesos de reflexión; le facilita recuperar, clasificar y organizar información para reconstruir y analizar sus vivencias escolares; e incluso, le posibilita a estos últimos hacer un ejercicio de metacognición.

Esta investigación se llevó a cabo en la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla con los estudiantes de 11°C, grupo con el que se observó y sistematizó la experiencia. Este estudio se realizó durante el primer semestre del año 2019, fue de tipo cualitativo y enmarcado en la investigación acción. Arrojó resultados positivos con relación al uso de la SEE, como estrategia que coadyuvó en el aprendizaje de los estudiantes a través del desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico creativo, pues los estudiantes se mostraron mucho más comprometidos y participativos, hecho este que los condujo a mejorar su competencia argumentativa, el cual fue el objetivo de este trabajo.

Capítulo I

Caracterización del problema

A diario y sin darse cuenta el hombre argumenta, pues, busca siempre convencer a su interlocutor de las ideas que afirma. Los argumentos tienen una función fundamental, porque al indagar y evaluar diferentes juicios permite elegir el criterio más adecuado o formar uno propio.

Saber argumentar cobra relevancia cada día, sobre todo porque es vista como una herramienta eficaz de razonamiento, aprendizaje y participación en el entorno social. No obstante, llama la atención la gran cantidad de estudios que se han hecho en torno al tema de desarrollar la capacidad argumentativa en los estudiantes tanto de la primaria, secundaria y hasta en los estudios superiores.

Hay una gran preocupación, ya que, se evidencian serias dificultades en los alumnos para expresar, sustentar y refutar sus ideas. En la búsqueda de antecedentes para esta investigación se halló el caso de países latinoamericanos como México y Chile en los cuales se han gestado varios trabajos que proponen diversas estrategias didácticas para producir textos argumentativos (especialmente textos tipo ensayo). Dichas investigaciones recientes, coinciden en señalar que los estudiantes en general se enfrentan con diversos retos o dificultades para escribir este tipo de textos de manera efectiva y apropiada a las demandas de sus respectivas disciplinas. Bañales. N, Vega. N, Araujo. N, Narciso. A, y Rodríguez. B. (2015) afirman que:

El aprendizaje de la escritura argumentativa supone uno de los principales retos de alfabetización disciplinar al que se enfrentan los estudiantes en los actuales contextos de educación superior. Ellos requieren entender y aprender las prácticas discursivas, las características de los productos textuales y los procesos de composición asociados con cada una de las tareas de escritura argumentativa a la que se enfrentan durante su tránsito por la educación...

...Los docentes, sin lugar a dudas, podemos llevar a cabo un gran papel en la socialización académica de los estudiantes para que adquieran las competencias y puedan afrontar con éxito estos retos, lo que a su vez nos impone desafíos de actualización y formación para su enseñanza en las aulas. (p. 885).

Dentro de este marco encontramos que, actualmente, en Colombia se comenta sobre la competencia argumentativa y de la importancia que esta tiene para la sociedad. Asimismo, se habla de desarrollar desde las escuelas actitudes críticas que no sólo permitan el manejo de diferentes fuentes de información sino, de la interpretación de las mismas. Sin embargo, a menudo los docentes se quejan de sus estudiantes, pues estos muestran dificultades para elaborar argumentos coherentes y bien sustentados. Algunos afirman que la principal razón por que se presenta esta dificultad se debe a la poca comprensión lectora, Mera (2012) afirma que “los estudiantes leen pero no comprenden y así es muy difícil apropiarse del conocimiento y ser generadores del mismo” es posible que un estudiante sí reconozca en un texto la idea principal y pueda establecer relaciones con la información que se le ofrece en el texto, pero, son muy pocos los capaces de contrastar los argumentos del autor, de cuestionar las ideas que ofrece y ante todo de asumir una posición crítica. Esto quiere decir, que una persona crítica debe tener una buena comprensión lectora.

En los últimos resultados de la prueba que aplica el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA (aplicada en el año 2016) arrojaron un parte positivo, pues dice que Colombia mejoró su desempeño en Lectura, Matemáticas y Ciencias, por tal razón, el expresidente Santos afirmó en una publicación del periódico El Heraldó (2016) que: "Colombia se movió a un ritmo más acelerado que otros países", además, explicó que, en las tres áreas evaluadas, lectura es en la que mejor le fue al país al subir 22 puntos. “Pasamos de 403 en el 2012 a 425. En el listado subimos cuatro posiciones y, en comparación con América Latina, superamos

a países como Brasil, Perú, México y República Dominicana”. Por encima están Chile, Uruguay y Costa Rica. A pesar de esto, se debe continuar trabajando desde el aula, en fundamental que las escuelas faciliten, mediante acciones pedagógicas, espacios y herramientas de pensamiento para fortalecer las competencias tanto interpretativas, argumentativas y sobre todo la crítica. El panorama a nivel local es alentador, pues en los últimos dos años Barranquilla ha incrementado significativamente sus resultados en las pruebas Saber en las asignaturas de Matemática y Lenguaje gracias a los esfuerzos que se han hecho tanto en la Secretaría de Educación y las diferentes instituciones de la ciudad. Según el Heraldo (2016, párr. 3).

*La Secretaría de Educación Departamental señaló que en lenguaje de 3° durante el 2017 se obtuvo un puntaje de 283, superando los 267 y 252 de 2016 y 2015, respectivamente. Lo mismo sucedió con lenguaje de 5° y 9°, donde obtuvieron 290 y 294, aumentando en seis y siete puntos con respecto a los dos años anteriores de la prueba”.
...Por su parte, la Secretaría de Educación Distrital reveló que en el área de lenguaje de las instituciones educativas de 3° obtuvieron 319 puntos. Mientras que en 5° fue de 318 y en 9° de 322. En todos ellos superaron la media nacional que estuvo en 310, 311 y 314, respectivamente en cada uno de los cursos...*

Esto quiere decir, que ha habido una leve mejoría en los resultados, pero, aún existen deficiencias en los educandos en las competencias evaluadas en el área de lenguaje. La competencia menos favorecida es la crítica pues es más compleja y necesita trabajar fuertemente en los procesos lectores. Cabe resaltar aquí que la argumentación en los estudiantes se ve mucho más enriquecida cuando se nutre de la lectura, pues esta es esencial, dado que aumentará el vocabulario; así como también mejora la comunicación.

Al leer, el cerebro piensa, ordena e interrelaciona conceptos. De esta manera se ejercita y se fortalece la mente, sin duda, permitirá contemplar distintas posibilidades para la toma de decisiones; impedirá la manipulación por parte de otros, o por lo menos lo hará más difícil. Según

Haro (2014) los jóvenes de hoy están presentando disfasias, es decir pérdida parcial de su capacidad lingüística, ya que tienen problemas para entender lo que se les dice, cada vez escriben y leen menos, o bien, no pueden interpretar las indicaciones ya sean orales o escritas, y en algunos casos disminuyen su conversación al mínimo, pues no pueden encontrar las palabras adecuadas para expresar lo que piensan sustituyéndolas por movimientos o imágenes.

Volviendo la mirada hacia las dificultades de los educandos, muchas son las causas por las cuales los estudiantes encuentran complejo el proceso de formular argumentos, por ejemplo: poco uso de diferentes fuentes para contrastar la información, es decir, no hay interés por ahondar en el tema en cuestión y se conforman con los datos que encuentran a primera vista, también están las redes sociales, ya que, estas tienden no sólo a simplificar la información si no a tergiversarla; a esto se suma el hecho de que los chicos de hoy siguen tendencias, personajes de farándula y del deporte a los cuales quieren imitar no únicamente en su forma de vestir, sino en la forma de expresarse y en las ideologías que estos profesan. Por otro lado, están los paradigmas, esos conceptos que se arraigan en la sociedad y en determinados contextos que muchas veces impiden aceptar nuevas ideas.

Como resultado de lo antes mencionado, encontramos estudiantes poco participativos o polémicos, con dificultades para debatir y defender sus ideas y por ende susceptibles a ser manipulados. Prueba de esto se evidencia en los estudiantes de la Educación Media de la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo” quienes no solamente tienen dificultades notorias para justificar sus ideas y llegar a conclusiones que le permitan expresarse de manera persuasiva y razonada, en ocasiones se da el caso de la agresión verbal o física al momento de refutar ideas diferentes a las suyas. En esta institución se realiza la investigación, la cual representa el objeto de estudio.

Con frecuencia en la mayoría de estos estudiantes se nota dificultad al expresar sus ideas pues, no son claros al hablar, dan explicaciones inconclusas, sus respuestas casi siempre son monosílabos (si, no), o terminan haciendo una perífrasis. Cabe resaltar que, el maestro juega un papel fundamental en este proceso y debe comprometerse a asumirlo, dado que muchas veces se centran en el análisis de textos sencillos o superficiales y se conforman con hacer una lectura de nivel literal (Perelman,1999). Situación que se refleja en los resultados de las pruebas externas, puesto que la matriz de resultados de la prueba de Lenguaje (SABER 11-2017) arrojó como resultado que 58% de los estudiantes presentan dificultades al momento de hacer reflexiones a partir de un texto para evaluar su contenido, puesto que, no establecen la validez e implicaciones de un enunciado de un texto argumentativo o expositivo.

A esto se suma el resultado de las pruebas SABER 9°-2017 aplicada a los estudiantes que son objeto de este estudio cuando cursaban noveno grado.

Seguidamente, en la figura 1 se muestra el resultado obtenido por los estudiantes en la competencia escritora.

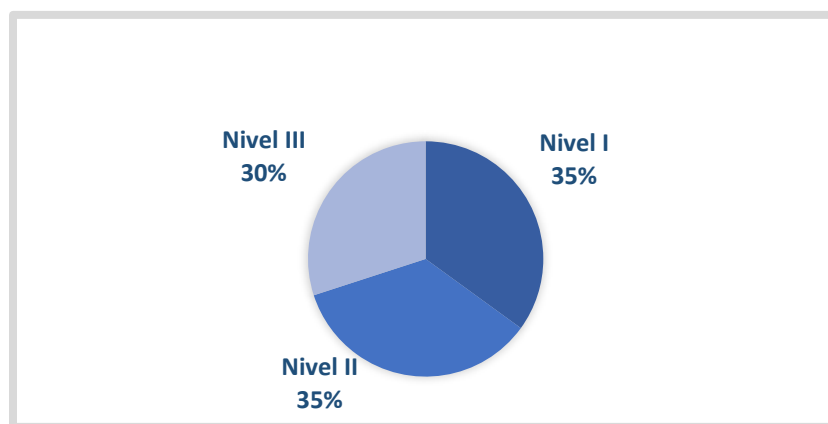


Figura 1 Resultados competencia escritora. *Fuente:* prueba SABER 2017.

En la competencia arriba mencionada, el 35% de los alumnos se encuentran en el nivel I, 35% nivel II y el 30% en el nivel III, lo cual quiere decir, que estos jóvenes en su mayoría tienen dificultades para prever el propósito de las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo en particular, de igual modo, es difícil para ellos comprender y evaluar los mecanismo de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, como también dar cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión d un texto.

Por otro lado, en la gráfica 2 se evidencia el resultado obtenido por los estudiantes en la competencia lectora.

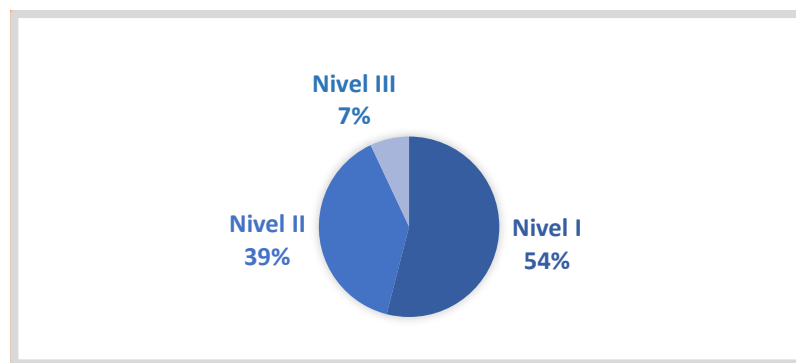


Figura 2 Resultados competencia lectora. Fuente: Prueba SABER 2017.

En cuanto a esta competencia, la prueba muestra que el 54% está en el nivel I, el 39% nivel II y sólo el 7% alcanzó el nivel III. Es decir que, en su mayoría estos estudiantes tienen dificultades para evaluar la información explícita e implícita de los textos que lee, tampoco relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global ni de la organización, tejido y componentes del texto. Situación preocupante pero que a su vez se convierte en una oportunidad para buscar estrategias que contribuyan al mejoramiento académico.

Es importante señalar que en febrero de 2019 los mismos estudiantes presentaron otra prueba a nivel interno.

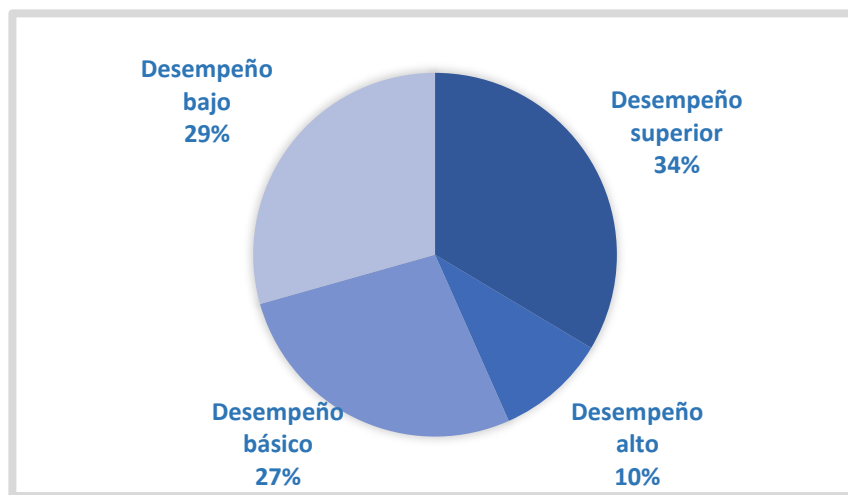


Figura 3 Resultado por desempeños en las competencias: lectora y escritora. *Fuente:* Prueba diagnóstica 2019.

En dicha evaluación se puede observar que la problemática continua, pues sólo 4,8% de los estudiantes mostró un desempeño superior, el 14% tuvo un desempeño alto, el 3,9% básico y el 42% está en un desempeño bajo. Una vez más se ratifica la problemática arriba descrita.

En este sentido, la investigación se realizó en la IED antes mencionada, la cual está ubicada en el área metropolitana de la ciudad. Actualmente, los estudiantes están en jornada única, y provienen en su mayoría de los barrios: Ciudadela 20 de Julio, Las Gaviotas, Los Balcanes, Villa del Carmen, Los Girasoles, Los Laureles, El Parque, Simón Bolívar, Costa Hermosa, Buenos Aires, Carrizal, Siete de Abril, Villa Estadio, Las Trinitarias, Villa Katanga,

Ciudadela Metropolitana, Las Cometas, La Central, Villa Horizonte, Soledad Dos Mil, Villa Carla, Bella Arena, Villa Muvdi, Los Robles, Las Moras, Los Cedros y la periferia del municipio de Soledad. La población estudiantil proviene en su mayoría de los estratos 1 y 2 con notorios problemas de familias disfuncionales por desempleo, algunos por desplazamiento forzado. En su mayoría los padres de familia y/o acudientes tienen un nivel instructivo bajo.

La institución actualmente cuenta con un Sistema de Gestión de Calidad certificado por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación, ICONTEC, sistema que le ha permitido no sólo llevar una sistematización y organización documentada sino, prestar el servicio educativo a través de diferentes procesos que se articulan con el único fin de prestar una educación de buena calidad, además, cumple funciones de apoyo al mantenimiento y mejoramiento continuo del mismo sistema de calidad. Por otra parte, en la institución, la práctica de valores es integradora, no excluyente, y se fundamenta en: el amor, la responsabilidad y el respeto. También cuenta con un modelo de enfoque constructivista enmarcándose en un modelo pedagógico holístico basado en un aprendizaje significativo, el cual busca identificar y potenciar las habilidades, desarrollar competencias y formar en los valores que requieren los estudiantes.

En cuanto al tiempo en el que se desarrolló este estudio, cabe señalar que se aprovechó el primer semestre del año 2019 para el diseño y aplicación de un andamiaje cognitivo en torno a los textos argumentativos y que sirvió de excusa para hacer el proceso de la sistematización.

Por las razones antes mencionadas, el docente investigador se plantea la siguiente interrogante:

Pregunta específica

¿De qué manera la sistematización de experiencias educativas contribuye al desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes Coltemebistas de 11°C?

Objetivo General

Determinar el desarrollo de la competencia argumentativa a través de la sistematización de experiencias educativas en los estudiantes Coltemebistas de 11°C.

Objetivos específicos

- ❖ Caracterizar la SEE como un proceso válido para el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes Coltemebistas de grado 11C°.
- ❖ Diseñar un plan de sistematización orientado al desarrollo de competencias argumentativas en los estudiantes de grado 11°C.
- ❖ Aplicar un plan de sistematización como parte de un proceso de integración de la relación teoría práctica en el desarrollo de la competencia argumentativa.

Justificación de la Investigación

La educación vista como formación destinada a desarrollar las capacidades intelectuales, morales y afectivas de las personas de acuerdo a la cultura y a las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen, se convierte en un proceso transformador de sociedades, sirve como puente o medio para el desarrollo económico, humano, social e intelectual del lugar que habitan presentándose en nuestra era como un gran desafío al que tenemos que enfrentarnos día a día, más aún si tenemos como profesión-vocación la labor docente.

Para poder cumplir con este objetivo de formar ciudadanos competentes, los docentes, deberán hacer uso de un sinnúmero de estrategias que faciliten el camino para lograrlo. Es por ello, que este estudio sobre la argumentación, se justifica y considera relevante porque, es ella la que permite demostrar que es lo que se sabe y como se sabe. Muchos estudios han demostrado que la generación contemporánea, aunque tiene a la mano diversas herramientas tecnológicas que le ponen a sus pies el conocimiento y el entendimiento de muchos fenómenos no son bien aprovechadas y día a día van perdiendo la capacidad de interpelar, discutir y dialogar.

Si estos procesos son más simples, que queda para el más complejo de todos: Argumentar.... Y es que desarrollar un razonamiento en particular con el propósito de convencer no es fácil, mucho menos cuando los responsables de enseñar a argumentar tampoco están preparados.

Otro de los factores que incide este tipo de investigación es la desmotivación: Para los jóvenes es más fácil disponerle tiempo a la farándula y a las redes sociales que a leer y discutir sobre lo leído, ver una película y discernir sobre ella parece imposible, criticar y analizar programas de televisión dando a conocer puntos de vista así sean subjetivos parece difícil de hacer.

Por tales razones, el presente trabajo de investigación también se justifica debido a que, actualmente los estudiantes presentan dificultades al momento de explicar su punto de vista, les resulta complejo elaborar argumentos razonados y en ocasiones coherentes, hecho este que no les permite confrontar o convencer a su interlocutor, contrastar información y evaluar juicios.

Este estudio es relevante científicamente porque, sugiere que la investigación en argumentación debe abordar temas interdisciplinarios que impliquen discusiones benéficas en

relación con el conocimiento y aplicación de la ciencia y tecnología, es decir, en el campo de las controversias socio científicas. Es así, como argumentar en estos contextos (socio científicos), permite que los estudiantes constituyan, para la toma de decisiones, las estructuras y agentes sociales, el plano normativo, los derechos, la libertad, junto con las implicaciones para la vida, los intereses personales, la cooperación y la competencia en la argumentación, mejoran el aprendizaje de y sobre las ciencias como construcción social, favoreciendo el desarrollo de pensamiento crítico, fundamental para reflexionar sobre la realidad y participar en ella como ciudadanos (Jiménez Aleixandre, citado en Chávez 2017)

Fomentar proyectos que generen en los estudiantes un hábito crítico-reflexivo permitirá crear un ambiente polémico de nuevas ideas en el aula, así como también enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje y, por ende, el estudiante se verá beneficiado en la medida en que fortalece su proceso de razonamiento y explicación de las afirmaciones que realiza. Por otro lado, cabe resaltar que la argumentación está presente en todo contexto, incluso los niños sin saberlo hacen uso de ella, por ejemplo, cuando quieren que les compren algún juguete, ellos empiezan a dar razones con las cuales buscan persuadir y convencer al otro de satisfacer su necesidad. De igual forma, la argumentación como práctica social trae como consecuencia la interacción y la oportunidad de resolver conflictos a través de un diálogo razonado para llegar a un consenso.

Por estas razones, se asumió en este estudio un marco legal sustentado en la Constitución Política de Colombia (1991) “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Artículo 67).

Asimismo, se apoyó en la Ley general de la Educación del Ministerio de Educación Nacional (MEN 1994)

- Define la educación como: “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. (Artículo, 1, p1).
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (Artículo 5 literal 9, p2).
- Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana. (Artículo 20, literal C, p6).
- La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad. (Literal ñ, p,7).

Al mismo tiempo, se tuvo en cuenta los Lineamientos Curriculares (1998, p.34) desde su visión de los procesos y competencias en el cual se define competencias como “Las capacidades con que un sujeto cuenta para...” De esto es importante destacar la visión amplia del sujeto es decir de los estudiantes como actores sociales que se forman en campos específicos de la sociedad en sus distintas dimensiones del desarrollo. Pero, aclara que las capacidades mencionadas son visibles a través de desempeños, de acciones, en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico refiriéndose así a situaciones de desempeño, de actuación específica.

También, los lineamientos aclaran que el hecho de dar prioridad a las competencias y los procesos como orientadores del currículo no apunta a que los contenidos conceptuales o teóricos sean excluidos sino dentro de las prácticas curriculares sean convertidos en núcleos a través de los cuales avanza el desarrollo de competencias y procesos. Un ejemplo pertinente para esta investigación es planteado así:

En el área de lenguaje el estudio de los conectores (un contenido clásico del currículo) como elementos que garantizan coherencia y cohesión a los textos, tiene sentido si se trabaja en función de los procesos de comprensión y producción textual, a la vez que es un buen espacio para el reconocimiento de diferentes tipos de relaciones lógicas en el discurso, relaciones que a su vez están articuladas estrechamente con ciertos procesos cognitivos (formas del pensamiento como hipotetizar, sintetizar, comparar.(p.34-35).

En el área del lenguaje las competencias son referencias que permiten visualizar y hacer énfasis en las propuestas curriculares en proyectos pedagógicos o de talleres dentro del área. De esta idea surgen las competencias asociadas a la significación y la comunicación.

- Una competencia gramatical.
- Una competencia textual.
- Una competencia semántica
- Una competencia pragmática o socio-cultural.
- Una competencia Enciclopédica.
- Una competencia literaria.
- Una competencia poética.

Todos estos aspectos teóricos van encaminados a la reflexión ya que, por sí mismos son ideas que permiten la comprensión de los actos del lenguaje pero que en los actos reales de comunicación se pueden dar de forma compleja, e inclusive de manera simultánea.

Lo anterior, se complementa con lo expuesto en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje delineados por el Ministerio de Educación Nacional (2006):

A través de sus diversas manifestaciones, el lenguaje se constituye en un instrumento esencial de conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes. Por ejemplo, cuando el individuo interactúa con el texto de algún autor o intercambia ideas con otros, constituye nuevos conocimientos, en lo personal y en lo social. (p.21).

Así mismo, hacen énfasis en la ética de la comunicación como un factor transversal de lo cual se infiere una propuesta didáctica orientada hacia la formación de sujetos participativos, críticos y constructores de cualquier tipo de conocimiento igualmente, a la consolidación de una cultura de argumentación en el aula y en la escuela, de tal forma que éstas se conviertan en el espacio que los interlocutores con acciones pedagógicas mancomunadas transforman las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber, y al ser en todas sus dimensiones.

Una sociedad más igualitaria tendrá razón de ser en el momento en que los individuos puedan justificar sus saberes y cuestionar racionalmente los saberes propios y de los demás. Y una didáctica de la argumentación puede ser uno de los caminos más expeditos para la transformación de las prácticas pedagógicas y, por ende, de la sociedad en pleno”. (p. 29).

Realmente, lo que se pretende con estos estándares es dar una orientación al docente de cómo llevar al estudiante hacia desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas (tanto en lo verbal como en lo no verbal) todo ello con el fin de permitirles desde la acción lingüística sólida y argumentada, saber interactuar de manera activa con la sociedad y sobretodo participar en los cambios que se den en el mundo.

Todo lo anterior, apunta a la formación de hombres y mujeres capaces de comprender, interpretar y producir textos con actitud crítica y capacidad argumentativa y a su vez proponen la lectura de textos argumentativos como herramienta fundamental para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes.

Igualmente, en esta investigación se tuvo en cuenta los DBA de lenguaje que explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado particular. Se conciben los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Los DBA están organizados de tal manera que guardan coherencia tanto con los Lineamientos Curriculares como con los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su relevancia está en que plantean elementos para elaborar rutas de enseñanza que suscitan la consecución de aprendizajes año a año para que, finalmente los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados. No obstante, es importante señalar que estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada institución educativa, en el PEI, materializados en los planes de área y de aula.

Los enunciados referencian el aprendizaje estructurante para el área en los grados 10º y 11º son:

DBA 1. Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual.

DBA 5. Participa en discursos orales en los que evalúa aspectos relacionados con la progresión temática, manejo de la voz, tono, estilo y puntos de vista sobre temas sociales, culturales, políticos y científicos.

DBA 6. Comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído.

DBA 5. Comprende que los argumentos de sus interlocutores involucran procesos de comprensión, crítica y proposición. (DBA. V2. p 44-52).

Por otro lado, cabe resaltar que el proceso de evaluación del aprendizaje es de forma constante, teniendo en cuenta no sólo requisitos cuantitativos y cualitativos, sino más bien críticos, pues es importante saber que se evalúa, para qué y cómo se evalúa, pero otra interrogante sería ¿qué se busca cuando evaluamos a nuestros estudiantes?, simplemente realizando una auto reflexión de lo que se busca con esta se podría apostar a cambiar el concepto empírico de la rejilla de evaluación y el temor que produce entre los estudiantes, ya que no sólo el docente puede evaluar de forma oral o escrita también lo puede hacer dialogando pues esta es una estrategia que permite que el estudiante exponga su punto de vista, dé a conocer sus inquietudes y sobre todo que las aclare, para así enriquecer sus conocimientos.

Capítulo II

Marco teórico

En toda investigación se hace necesario indagar sobre el estado del arte, es decir, hacer una revisión para saber qué tanto se ha estudiado sobre el tema en cuestión, sobre los avances, metodología empleada, aportes derivados de la misma, etc. Todo esto, con el fin de orientar una nueva investigación con ideas o propuestas diferentes a las ya realizadas. Además, este ejercicio permite a todo investigador buscar y seleccionar información relevante y detallada que contribuya como aportes de referencia y punto de partida.

Para la elaboración de este estudio se han tomado como referencia trabajos a nivel internacional, nacional y local que coinciden con las categorías de la investigación “la Argumentación” y la SEE. Todos los trabajos consultados sobre la argumentación tienen como propósito mejorar la capacidad del estudiante al momento de presentar sus opiniones, justificar ideas o hacer explicaciones ya sea de manera oral o escrita. Por su lado los trabajos encontrados sobre SEE se basan en la revisión sistematizada de la práctica del docente para rectificar, encontrar errores, que ayuden a reflexionar e idear nuevas estrategias para mejorar la praxis.

A continuación, se destacan algunas investigaciones, relacionadas con las categorías de análisis a fin de orientar la temática del objeto de estudio resaltando las características relevantes, discusiones y las respectivas conclusiones.

2. Antecedentes de la investigación.

Se encontró que, Palma y Castañeda (2015) en su investigación titulada: Litigación oral: estrategia de enseñanza para el desarrollo de competencias argumentativas en la formación de profesores de educación secundaria, su objetivo fue analizar la eficacia de la litigación oral como estrategia de enseñanza para el desarrollo de competencias argumentativas en la formación del profesorado de secundaria. Dicho estudio está basado en el modelo de argumentación de Toulmin, Riekey Janik (1979), la formación de profesores basada en el enfoque de competencias holístico o integrado (Coll, 2007; Gairín, 2011; Montaña, 2013; Pavié, 2011; Perrenoud, 2004); el enfoque de la enseñanza basada en el contexto y los enfoques del aprendizaje cognitivista y situacionista descritos en Caamaño (2011). A estos fundamentos se agrega el aprendizaje basado en problemas (ABP) como técnica didáctica que permitió integrar en su diseño los enfoques teóricos estudiados. Específicamente, se tomó como base el modelo de ABP 4×4 diseñado por Prieto et al. (2006) que considera 4 fases en su organización y que se trabaja en 4 contextos diferentes.

Esta investigación siguió una metodología de corte cualitativo. El diseño fue un estudio de caso exploratorio, delineado con la intención de explorar la eficacia de la estrategia de enseñanza implementada con estudiantes para profesor de educación secundaria en una universidad tradicional chilena (McMillan y Schumacher, 2005). El estudio involucró las siguientes 3 estrategias de recolección de datos coincidentes con las fases del proceso de implementación de la estrategia de enseñanza aplicada: evaluación formativa de la prueba documental, evaluación del

nivel de desarrollo de las competencias argumentativas (se aplicó una rúbrica holística como instrumento) y una evaluación de la experiencia de enseñanza aprendizaje vivenciada.

Participaron en el estudio un grupo de 162 estudiantes para profesor de educación secundaria, distribuidos en 52 estudiantes de pedagogía en Ciencias Naturales; 31 estudiantes de pedagogía en Historia; 46 estudiantes de pedagogía en inglés y 33 estudiantes de pedagogía en Castellano. La muestra fue intencionada, siguiendo una estrategia de muestreo comprensible (McMillan y Schumacher, 2005), cuyos criterios de selección se fundamentaron principalmente en los resultados del diagnóstico de una asignatura de primer año del plan de formación genérica, denominada Estrategias de la comunicación. Esta asignatura es común para todas las carreras seleccionadas.

En cuanto a los resultados de esta investigación se notó que la mayor parte de los estudiantes reconocen, saben ubicar y extraer información de diversos tipos de material impreso y virtual como base de sus escritos. Además, exponen sus ideas con coherencia y corrección. Esto se evidencia en la citación de autores y de resultados de investigaciones, lo que da mayor validez a sus escritos. Sin embargo, persisten debilidades, pues, la mayor parte de los estudiantes no establecen el grado de certeza de las tesis planteadas, lo que evidencia poca profundidad de la argumentación. Es decir, la investigación realizada para elaborar argumentos es insuficiente. Esto queda en evidencia también, en el débil planteamiento de contra-argumentaciones.

Seguidamente, se halló el trabajo de Díaz, Molina y Pastene (2016), quienes en su trabajo: Producción del ensayo argumentativo en estudiantes de dos establecimientos de educación media técnico-profesional de la provincia de Ñuble (Chile): resultados de un diagnóstico. Este estudio tuvo como objetivo principal determinar el nivel de dominio de producción textual de estudiantes de 3° y 4° año de dos establecimientos de Educación Media Técnico Profesional de la Provincia

de Ñuble (Chile). Su apoyo teórico lo tomaron de Parodi (2006), quien da sus aportes sobre la enseñanza de la escritura en el sistema escolar. Además, se empleó la configuración textual y genérica que han trabajado Flotts y Manzi (2012), Preiss et al. (2013) y Errázuriz (2014), con un esquema argumentativo global (o modelo genérico del ensayo argumentativo) que contiene los elementos básicos de la argumentación, el ensayo y la escritura del mismo: tesis, cuerpo argumentativo y una conclusión (Ducrot, 2001; Lo Cascio, 1998; Van Dijk, 1997). Siguiendo a Errázuriz (2014).

Esta fue una investigación con un enfoque cuantitativo, de alcance principalmente descriptivo y con un diseño no experimental transversal. La población estuvo compuesta por 202 estudiantes de 3° y 4° año de dos establecimientos de Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) de la Provincia de Ñuble. Los instrumentos utilizados para evaluar el desempeño en comunicación escrita, se elaboró y aplicó una prueba de escritura, de papel y lápiz, con una instrucción que incluyó la propuesta de cuatro temas, donde el estudiante debió elegir uno de ellos para redactar -en dos planas, al menos- su postura y para su posterior revisión se diseñó una rúbrica con las dimensiones adaptadas del instrumento que aplica MIDE UC (Flotts y Manzi, 2012; Preiss et al., 2013; Errázuriz, 2014).

De la Chaussée (2009) en su investigación: “Las estrategias argumentativas en la enseñanza y el aprendizaje de la Química”, busca enseñar diversas estrategias a los estudiantes para que aprendan a argumentar, demostrar y explicar los diferentes procesos o fenómenos en la asignatura de Química.

Por estrategias argumentativas se entiende el conjunto de operaciones (acciones) mentales que se despliegan en los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr que los alumnos aprendan, es decir, son formas de trabajar mentalmente y en la interacción. Algunas de esas estrategias son

usar ejemplos, prosopopeyas, analogías, refranes, metáforas, citas, explicaciones, descripciones, explicaciones causales, inferencias, deducciones, comparaciones, repeticiones. Son estrategias porque se ponen en juego para alcanzar un propósito. Cada estrategia utilizada da cuenta de estados de desarrollo cognitivo diferentes.

Esta investigación se fundamenta en la teoría cognitiva de Lonergan (1999) quien afirma que todos los seres humanos necesitan hacer operaciones mentales internas para interpretar la realidad. Asimismo, se apoya en Vygostky y en su propuesta el aprendizaje en interacción social. Por otro lado, para lograr el objetivo de este trabajo se implementó la investigación cualitativa interpretativa, sociolingüística (Cazden, 1989) sobre algunos usos que hacen de la argumentación tanto profesores como alumnos universitarios. La población objeto de estudio fueron alumnos de tercer semestre de la licenciatura en Biología de una universidad pública mexicana. Se encontraban presentes 22 alumnos (11 mujeres y 11 hombres). La edad promedio de los alumnos es de 20 a 25 años.

Resalta en los resultados de esta investigación el hecho de que el autor proponga se requiera elevar el nivel de las operaciones mentales que manejan los alumnos, y promover así más reflexiones, argumentaciones y elaboraciones de sus propios juicios fácticos, Cuando el profesor usa analogías es conveniente pedir a los alumnos que expresen oralmente o por escrito qué han entendido de la relación que se ha elaborado, ya que, no es posible conocer más a fondo cómo interpretan los alumnos lo que dice el docente porque él traslada los significados. Tampoco verifica que los alumnos sigan el razonamiento analógico.

Los resultados de este estudio dicen que la gran mayoría de estudiantes concretó el propósito comunicativo previsto, pero no así dividió el texto en la tríada de introducción,

desarrollo y conclusión, secuencia presente en el modelo genérico de ensayo utilizado. Sin embargo, un número significativo de estudiantes cumplió con el propósito comunicativo del texto.

Los resultados de diversas investigaciones sobre el tema del desarrollo de las competencias argumentativas De la Chaussée (2009), Palma y Castañeda (2015) y Díaz, Molina y Pastene (2016) coinciden en plantear la existencia de dificultades en los estudiantes al momento de sustentar sus ideas por tal razón, proponen diversas estrategias de enseñanza con el fin de desarrollar competencias argumentativas para sus estudiantes que presentan debilidad tanto en la producción oral como escrita. Además, aportan a este trabajo referentes teóricos, metodológicos. Aunque, el trabajo de Díaz, Molina y Pastene (2016) se centra más que todo en crear un instrumento para diagnosticar el dominio de la producción escrita y es realizado con estudiantes de 4 y 5 año se relaciona con los otros dos porque busca medir las deficiencias y fortalezas de los educandos, igualmente, sustenta que tales deficiencias persisten en los estudiantes aún cuando llegan a la universidad.

Por otra parte, en la ciudad de México, Monzón (2010), en su investigación el objetivo principal fue utilizar el blog como herramienta para desarrollar las habilidades de argumentación y trabajo colaborativo con estudiantes de la asignatura de Ética. Además, despertar el interés de nuevos profesores e investigadores para continuar con este tipo de aplicaciones; y motivar a los docentes a utilizar esta herramienta tecnológica.

Este trabajo investigativo tomó como referentes teóricos a Perelman, Olbrechts & Tyteca (1989) quienes sostienen que la argumentación puede entenderse como el proceso mediante el cual

una persona busca persuadir o lograr adherir a otra persona a una tesis que está proponiendo. Por ello, resalta el autor de este estudio Monzón (2010) que La habilidad para argumentar es indispensable en todos los ámbitos de la vida real y especialmente en la actualidad, cuando el mundo se ve envuelto en guerras absurdas, inventos que no miden las consecuencias en el medio ambiente ni en la salud, además del creciente fenómeno de las desigualdades en todos los ámbitos de la sociedad.

Este trabajo fue enmarcado como una investigación–intervención en dos grupos de estudiantes de un colegio privado, en la asignatura de Ética, para observar si el uso del blog podía ayudarlos a desarrollar su capacidad de argumentación y del trabajo colaborativo. Para implementar esta nueva tecnología en el aula fue necesario poner reglas claras que explicaran a los estudiantes cómo se iba a utilizar el sistema, cuál era el papel del alumno, cuál el del profesor y, por supuesto, cómo se evaluaría el uso de la misma. Se trabajó con dos grupos, que eran todos los grupos de 5° año en ese momento, de características similares cada uno: 23 estudiantes en uno y 24 en el otro, prácticamente la mitad varones y la mitad mujeres y repartidos entre ellos los estudiantes que habían ingresado apenas el año anterior. No se consideró aplicar de manera distinta en ellos la tecnología, como si fuese un grupo de control y uno experimental: las reglas, instrucciones y objetivos fueron los mismos para ambos.

Las reacciones iniciales de los estudiantes fueron de asombro y de resistencia en algunos casos. Viniendo de un sistema educativo tradicional, el hecho de trabajar por primera vez en la red les pareció extraño y poco agradable. Sin embargo, rápidamente se les convenció de trabajar con el sistema y en general se obtuvieron los siguientes resultados: los estudiantes hacían sus publicaciones a última hora, posiblemente, esto se dio porque no se establecieron unas fechas para registrar sus aportes. Algunos alumnos nunca hicieron su publicación; no todos los equipos de

estudiantes abrieron su blog comunitario: de nueve equipos que se conformaron en los dos grupos, sólo cinco de ellos trabajaron sistemáticamente con este apoyo tecnológico; por último, muchos estudiantes no hicieron más que resúmenes de la información trabajada en clase, otros que sí trabajaron siguiendo las indicaciones si lograron un buen nivel de argumentación.

Asimismo, se encontró el trabajo de Larraín, Freire¹ y Olivos (2014) Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. Este estudio fue motivado debido a que el colectivo de investigación evidenció que los sistemas escolares promovían muy poco las habilidades argumentativas en los estudiantes, ya que se nota cierta dificultad para medirla y reconocer su progreso. Por esta razón se trazaron como objetivo desarrollar un instrumento para medir habilidades de argumentación escrita en niños y niñas de quinto básico que asistían a establecimientos municipales de grupos económicos medio-bajo con altos índices de vulnerabilidad social. El estudio buscó contribuir a la necesidad de evaluar estas habilidades a manera de visibilizarlas y permitir un énfasis pedagógico informado.

Se evidenció que la mayoría de los estudiantes eran capaces de elaborar opiniones y argumentos simples y comprender contra-argumentos. Sin embargo, presentaban claras dificultades para elaborar contra-argumentos. Razón por la cual, se apoyaron en las teorías propuestas por Means & Voss (1996) quienes afirman que “la capacidad de argumentar se constituye como una habilidad intelectual fundamental para la participación social” esto atendiendo a las sociedades democráticas en las cuales se hace necesario participar atendiendo los diversos puntos de vista que en algunos casos son controversiales. También se apoyan en Mercer (2009). Este autor dice que, en este contexto, la escuela puede cumplir un rol fundamental al brindar las oportunidades para desarrollar habilidades argumentativas en todos los estudiantes. No obstante, diversos estudios nacionales e internacionales muestran que las habilidades de

argumentación se encuentran débilmente desarrolladas hasta edades avanzadas es posible que esto se dé porque las escuelas no promueven estas habilidades desde los grados inferiores dejando la enseñanza de las mismas a la familia y hasta a los factores individuales.

En cuanto al método utilizado en esta investigación, los investigadores optaron por una perspectiva de Test Referidos al Criterio (TRC), es decir, test que “representan procedimientos para evaluar el rendimiento y/o conducta de los sujetos con relación a dominios de contenidos bien definidos” (Martínez, 1996, p. 653). El estudio se enmarcó dentro de una investigación mayor, que pretendía evaluar el impacto de la argumentación en aula en el desarrollo de habilidades de argumentación escrita y aprendizaje en ciencias en estudiantes de quinto básico de escuelas municipales.

Los participantes del estudio fueron estudiantes que cursaban quinto año básico en establecimientos municipales de la Región Metropolitana y la Región de Los Lagos (Puerto Montt en Chile).

Se escogió quinto básico como curso foco, ya que es el primer año en que los estudiantes se enfrentan a la enseñanza de la ciencia como disciplina autónoma y los estudiantes presentan habilidades de escritura mínimas, susceptibles de ser puestas en juego para la medición del aprendizaje de las habilidades de interés. Se invitó, a través de un muestreo intencional, a participar a ocho establecimientos educacionales de la Región Metropolitana (RM) y 10 de la región de Los Lagos. El criterio para invitarlos fue que fueran establecimientos municipales y que atendieran a grupos socioeconómicos medio-bajo. Se contactó a los directores de los establecimientos. Seis establecimientos de la RM y seis de Puerto Montt aceptaron participar en el estudio. Todos pertenecían a grupos socioeconómicos medio-bajo, y con más de 51% de niños pertenecientes a grupos de vulnerabilidad social. Todos los niños (457) y padres recibieron

invitación a participar y dar su consentimiento por escrito. 287 padres respondieron la invitación, obteniendo el consentimiento de 254 de ellos. En total 154 niños participaron en dos aplicaciones: una piloto y otra definitiva. Un total de 88 niños (40 niñas) pertenecientes a tres escuelas de la RM participaron de la aplicación piloto. En la aplicación definitiva participaron un total de 154 (77 niñas). De éstos, 88 pertenecían al mismo grupo de la aplicación piloto (40 niñas), 49 a otros tres establecimientos de la RM (20 niñas) y 17 a dos establecimientos de Puerto Montt (17 niñas).

El objetivo del instrumento fue evaluar la habilidad de argumentación escrita de niños y niñas de quinto básico, se decidió evaluar la habilidad para: tomar una posición y defenderla considerando tanto razones a favor como en contra. El instrumento se diseñó a manera de evaluar la capacidad para manejar cada aspecto de esta estructura argumentativa, tanto a nivel comprensivo como productivo. Lo que quiere decir, que se incorporó la habilidad de reconocer e identificar los elementos de un argumento en un texto dado (tanto razones para defender como contradecir), de considerar ambos elementos (dados de antemano en un texto) al tomar una postura y, finalmente, de elaborar tanto justificaciones como objeciones justificadas en vistas a convencer y/o justificar. Es importante resaltar que, si bien fue una prueba de argumentación escrita, se intentó minimizar la influencia de habilidades generales de escritura como ortografía, cohesión textual, acentuación, entre otras. Por esto no se consideró este tipo de elementos de calidad en la producción escrita, más allá de la coherencia mínima para entender los planteamientos.

El resultado del desempeño de los estudiantes fue de la siguiente manera:

un 23,5% sólo es capaz de elaborar un texto muy breve y tomar posición (o elaborar una petición), pero no articula razones para defender su postura. Este mismo porcentaje es capaz también de identificar correctamente una razón en un texto breve que apoya una postura determinada.

Por otro lado, el 47,7% de los estudiantes que respondieron fueron, además de lo anterior, capaces de elaborar un texto breve, tomar una posición y fundamentar dando al menos una razón, frecuentemente ligada a experiencia personal.

Un 28,8 % fueron capaces de elaborar un texto para convencer a otro dando razones articuladas entre sí, es decir, construyeron pequeños argumentos. Además, fueron capaces de elaborar razones autónomas y no sólo repetir razones aparecidas en los textos.

Finalmente, Llama la atención, que ningún estudiante de los que responden la prueba fue capaz de alcanzar el nivel de logro 4, definido por la capacidad de elaborar un texto para convencer a otro dando razones elaboradas autónomamente y articuladas entre sí.

También, Gutiérrez (2017) en su trabajo de investigación Escritura colaborativa de textos en quinto grado: Razonamiento y argumentación causal sobre un fenómeno físico, se trazó como objetivo analizar la habilidad de infantes de quinto grado para escribir textos en los cuales debían argumentar causalmente sobre un fenómeno del mundo físico, bajo dos condiciones de escritura: colaborativa versus individual. Esta escogencia de la escritura colaborativa tiene como fin utilizar el diálogo y la interacción entre pares para mejorar la escritura de los textos. Esta investigación toma como referentes teóricos en lo que se refiere al concepto de argumentación a Plantín y a Charaudeau. Además, se apoya en la propuesta de aprendizaje a través de la interacción con los demás y el medio físico de Vygotsky.

Esta investigación contempló el uso de (diseño experimental) un método mixto con un estatus no dominante y de orden secuencial (Pereira, 2011); en este sentido, un método cualitativo se utilizó en una fase inicial de la investigación y uno cuantitativo en una fase posterior. Con respecto al razonamiento causal, se construyó inicialmente una escala cualitativa de siete niveles a

partir de un análisis inductivo realizado sobre el corpus recopilado en esta investigación.

Posteriormente, se identificaron y cuantificaron las afirmaciones causales en cada texto, las variables físicas propuestas y su posible interacción.

Cuarenta y ocho estudiantes participaron en este estudio (19 niños y 29 niñas), entre 8 y 10 años de edad. Fueron seleccionados al azar en dos escuelas públicas urbanas de Cali (Colombia), las cuales están ubicadas en zonas de estrato socio-económico medio, El número de participantes en el grupo de escritura colaborativa fue de 36, y de 12 en el grupo de escritura individual. La producción textual se hizo en una sola sesión. A los de condición colaborativa se les pidió que escribieran un texto en el cual argumentaran las razones de la ocurrencia del fenómeno del rebote de los cuerpos después de experimentar una caída libre. El trabajo con el grupo control fue similar. Cada estudiante fue entrevistado individualmente por el investigador en un espacio privado ajeno al salón de clases.

En cuanto a los resultados resaltó la disposición de los componentes estructurales generalmente, de una estructura argumentativa en la cual los textos presentan las afirmaciones directamente, sin introducir al lector en la problemática planteada. Se comienza con una afirmación seguida de una justificación o de una secuencia de justificaciones que denota una serie de enunciados empilados, este tipo de textos se originan en la falta de incorporación de marcadores polifónicos en los textos tales como una utilización de pronombres o un tipo de elemento designativo que especifique un referente en el texto.

En los trabajos de Monzón (2010), Larraín, Freire¹ y Olivos (2014) y Gutiérrez (2017) se proponen estrategias para incentivar la argumentación en estudiantes de quinto grado de Básica Primaria. Enmarcadas como investigación–intervención ya que se busca mejorar las habilidades para argumentar tanto en la parte escritural como en la oral. En sus resultados coinciden en resaltar

que los niños y niñas de quinto presentan dificultad al momento de elaborar contra argumentos. Cuando ellos tratan de integrar contra-argumentos en los textos, encuentran dificultades para coordinarlos; no obstante, con cierta ayuda y apoyo en las condiciones de la tarea escrita, pueden mejorar la coordinación de éstos. Por su parte, Gutiérrez (2017) sostiene que cuando los estudiantes trabajan la parte escritural de manera colaborativa el número de afirmaciones causales aumenta porque aumenta el nivel de razonamiento, y nuevas variables explicativas son incorporadas gracias a la interacción entre los participantes cuando se estructura y escribe el texto; pero, la complejidad de los argumentos, que es un indicador de la calidad de estos, no aumenta.

Por su lado, Monzón (2010) llegó a la conclusión, que el uso del blog generó expectativa en los estudiantes por ver las cosas de manera diferente. Pues, se percataron de que hay otros modos de estudiar, de dialogar y, sobre todo, de utilizar la tecnología para usos más allá de la socialización o para fines personales como jugar, chatear, bajar música o subir fotos. A pesar de que la investigación de Monzón no fue un éxito total, es importante esta fuente de información, ya que, los errores están documentados y sistematizados para permitir que otros los tomen como base para lograr mejores aplicaciones. Los fallos en este primer ensayo se deben, precisamente, a ser un primer acercamiento y se pueden corregir para lograr los objetivos. Esto es positivo porque motiva a continuar con el uso del sistema y promueve el afinar detalles para que cumpla con los objetivos de manera mucho más satisfactoria.

Se consideran pertinentes estos trabajos debido a que, se enfocan en averiguar sobre que tanto dominio tienen los estudiantes al momento de producir textos argumentativos, además, Los principales aportes de este trabajo son, por un lado, los referentes teóricos utilizados en el tema de la argumentación, sus objetivos van en consonancia con lo que pretende esta investigación,

además, la propuesta de estrategias y de una rúbrica para evaluar los textos producidos por los estudiantes.

Igualmente, se encontró la monografía titulada: El fortalecimiento de la argumentación escrita en los estudiantes de 6ºA de la Institución Educativa Distrital Hilda Muñoz desde la lectura de los textos de opinión. Realizada por Cárdenas, Espinosa y Noriega (2011) y cuyo objetivo fue fortalecer la argumentación escrita en los estudiantes de 6º A de la Institución arriba mencionada desde la lectura y producción de textos de opinión. Estos investigadores se apoyaron en los postulados de Perelman (1999) quien afirma que los discursos argumentativos no se de manera sistemática o se introducen tardíamente, y generalmente la actividad discursiva se limita a la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa y/o descriptiva porque, se considera que las producciones argumentativas son demasiado complejas para los alumnos dejando de lado así las posibilidades que los niños exteriorizan cuando se comunican y donde ponen en marcha diferentes modalidades en la organización de su discurso.

De igual forma se apoyan de la teoría de Vigostky quien habla sobre cómo se desarrollan y aprenden los niños, destacando que, unos se centran en el desarrollo físico- intelectual o cognitivo, otros en el desarrollo social o emocional, pero el pensamiento psicológico de este autor va orientado hacia el contexto social, es decir, que el contexto influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias, además tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa.

De acuerdo a lo anterior, esta investigación se enmarcó en el paradigma socio-crítico debido al cambio social que se persiguió al considerar que este tiene una concepción holística, pluralista e igualitaria, influenciada por la auto reflexión sobre los fenómenos a través de la crítica en los procesos del conocimiento. De tal manera que, está ubicada dentro de la metodología de

investigación acción educativa, ya que promovió la participación activa de los miembros de la comunidad educativa en la comprensión de sus problemas, permitiendo el análisis y puesta en marcha de estrategias que buscaron generar cambios sociales en la comunidad educativa.

En primera instancia, se realizó un diagnóstico, se trabajó un taller de cinco preguntas abiertas sobre un tema polémico y de la actualidad en la ciudad (el mototaxismo). La segunda actividad estuvo apoyada en un texto, cuyo fin fue orientar a los estudiantes en sus respuestas, y darles total libertad al escribir.

Las técnicas que se manejaron para el desarrollo de la investigación fueron: el diario de campo, la encuesta, la entrevista, talleres pedagógicos. Además, La propuesta del proyecto de investigación está basada, en una secuencia de siete talleres dialógicos y sus respectivas reescrituras, concediéndole al estudiante libertad para plasmar sus opiniones, justificándolas con argumentos sólidos que generen polémica y desacuerdos entre sus interlocutores.

Este estudio, tuvo una duración de 10 meses (febrero – noviembre del 2011) y se llevó a cabo en el grado 6ºA el cual contaba con 34 estudiantes (cuyas edades oscilaban entre los 10 y 13 años) a los cuales se le aplicó el taller diagnóstico. Después se eligieron 12 estudiantes Para aplicar la propuesta. Los estudiantes de 6ºA, presentaban dificultades de orden convivencial, pues, a menudo se insultaban y fomentaban desorden durante las clases, por último, la docente encargada del área de español en éste grado comentó que los estudiantes presentan serias dificultades en lectura, escritura, escucha y habla.

Finalmente, en la medida que el equipo de trabajo fue avanzando en la aplicación de los talleres se logró que los escritos mejoraran un poco en su coherencia y cohesión. Además, los estudiantes vieron en la reescritura una forma de mejorar sus producciones, se brindó un espacio

de integración destinado a un mejor acercamiento y mejoramiento de las relaciones interpersonales, reconocieron la estructura básica de un texto argumentativo. El conocimiento de la estructura de los textos argumentativos favorece en el estudiante la comprensión de esta tipología textual, se preocuparon por ampliar su léxico para mejorar sus escritos, reconocieron la importancia de utilizar palabras enlaces, se evidenció que las dificultades específicas de la comprensión del texto argumentativo en los estudiantes de 6ºA se origina en la falta de contacto con este tipo de textos, tanto en el ámbito social como en el escolar.

Además de lo anterior, durante el proceso se observó que varios niños del grado 6ºA que no hacían parte a la muestra desarrollaron los talleres con esmero, esto les permitió aprender un poco más aparte de organizar sus ideas, jerarquizarlas, tener en cuenta la estructura de un texto argumentativo, llevar un hilo conductor que les permitió elaborar un texto con sentido y coherencia aunque aún les falta un poco más en cuanto a la documentación e información para sostener con bases sólidas sus ideas, así mismo para hacer garantes y trabajar un poco más en la puntuación y ortografía de sus escritos.

Seguidamente, se encontró el trabajo de Bolívar y Montenegro (2012) titulado: Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado y cuyo objetivo fue diseñar una estrategia didáctica con la cual se quiso brindar una opción de mejoramiento a la problemática planteada en la institución objeto de estudio. Dicha estrategia, denominada “Aprender a argumentar valorando al otro”. En este estudio, las investigadoras se apoyaron en teóricos como: Camps (1993) quien afirma que la escuela debe dar sentido a las actividades escriturales de los educandos y propone el uso de secuencias didácticas, entendidas éstas como un conjunto de acciones deliberadamente organizadas y estructuradas por el maestro de acuerdo con unas metas de aprendizaje y con unos principios pedagógicos claramente definidos. Asimismo, se apoyaron

en los postulados de Cassany (2007) quien ha hecho grandes aportes a en el tema de la enseñanza de la lengua escrita y Perelman (1999), esta autora tiene la creencia de que las producciones argumentativas pueden resultar muy difíciles para los alumnos, razón por la cual en la escuela, generalmente, se trabajan actividades basadas en textos narrativos y explicativos y su enseñanza metódica sólo se introduce en el bachillerato con resultados poco satisfactorios. También se toman en cuenta los aportes de Weston (1994), quien expone una serie de estrategias concretas para que los estudiantes argumenten adecuadamente.

Esta investigación se fundamentó en el paradigma empírico analítico, por cuanto procuró un conocimiento objetivo basado en la experiencia y en el estudio de la relación entre las variables seleccionadas y los efectos de la implementación de una estrategia didáctica. Con un enfoque de corte cuantitativo, con la aplicación de técnicas estadísticas apropiadas, con el fin de garantizar la confiabilidad y validez de los datos. El diseño fue cuasi experimental, es decir, se realizó en un escenario natural, con un control parcial sobre la equivalencia inicial de los grupos, y con grupos intactos o sea ya formados antes del experimento; el diseño constó de pre prueba y post prueba, con un grupo de control.

Por otro lado, la población estuvo conformada por 52 estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Distrital Lestonnac, la cual contaban con edades entre los 15 y 17 años, y no presentaban dificultades de aprendizaje ni problemas de comportamiento fuera de lo habitual. El rendimiento académico, en general, era básico.

Para la etapa del diagnóstico se realizaron las encuestas a estudiantes y docentes, además una medición previa o pretest al grupo experimental y al grupo de control.

A pesar de la diversidad en el grado de apropiación de los aspectos discursivos enseñados, las estudiantes lograron avances notables al plantear su punto de vista en los textos producidos, demostrando su capacidad valorativa frente a una situación problemática; de igual forma, mejoraron su nivel de desempeño en la aplicación de normas gramaticales, sintácticas y pragmáticas. En cuanto al proceso de composición escrita, las estudiantes se apropiaron de herramientas para planificar sus textos escritos, mejoraron sus habilidades para consultar información pertinente, identificar errores en los textos y corregirlos, formular y recibir críticas constructivas; además, fortalecieron sus conocimientos sobre los criterios metodológicos para la presentación de trabajos escritos.

Al mismo tiempo, Aldana (2006) en su monografía: La lectura de editoriales de un periódico como una estrategia para formar competencias argumentativas en grado décimo. Se traza como objetivo, desarrollar por medio de la lectura de editoriales de periódico la competencia argumentativa en los estudiantes. Tuvo en cuenta grandes autores como los son Aristóteles, Gorgias, Weston, Plantin, Perelman y Olbrechts Tyteca. El autor de esta tesis afirma que:

El dominio de la argumentación exige una preparación formal, y vale la pena estimular los esfuerzos de quienes desean promover la lectura de textos en los niños, y en especial la lectura de textos argumentativos que exigen procesos mentales más complejos para su comprensión, (y que además permiten mantener una distancia con el mundo). El lector aprende a seguir una argumentación, ayudado por la posibilidad de volver atrás, releer un trozo, analizarlas intenciones del autor o su estrategia comunicativa. (Aldana, 2006. P 12)

Para realizar el trabajo, el autor utilizó la investigación de tipo acción participativa. La investigación participativa o IAP es un enfoque investigativo y una metodología de investigación, aplicada a estudios sobre realidades humanas.

La población con la que se trabajó fue el grado décimo, el cual estaba conformado por 13 estudiantes de clase social media con edades entre los 14 a 17 años del Colegio Santiago Felipe (Bogotá) ubicado en la localidad de Puente Aranda en el barrio Santa Rita. Antes de implementar la estrategia se realizó un taller diagnóstico y después, se diseñaron cinco módulos para desarrollar la competencia argumentativa de los estudiantes a partir de la lectura de artículos editoriales, los cuales comprenden un artículo editorial y unas actividades con base en éste; que permitieron que los estudiantes reconocieran algunos aspectos de los textos argumentativos.

Finalmente, los resultados de esta investigación afirman que: la lectura de los artículos editoriales ayudó notablemente a superar las dificultades de los estudiantes en cuanto a sus competencias argumentativas, además, con la lectura de estos textos acorde a la edad de los estudiantes se convirtió este proceso en una actividad dinámica e interesante para ellos. A partir de los textos los estudiantes se apropiaron de la teoría y uso de los conectores, con los cuales empezaron a crear un discurso más estructurado y coherente, mostrando así un desarrollo en la producción textual en contextos orales y escritos. Al mismo tiempo, se conceptualizó y practicó el párrafo como unidad intermedia entre la oración y el texto generando en los estudiantes un mayor manejo de sus ideas y comprensión de lectura.

La realización del proyecto de Cárdenas, Espinosa y Noriega (2011) es valorado por el aporte que deja en los estudiantes, aunque en un inicio la implementación de la propuesta pedagógica no favoreció el proceso de comprensión y producción; ya que ejercicios como la relectura y reescritura ofrecieron dificultades a los estudiantes en general, esto debido al desconocimiento de los mismos pero a medida que se fue avanzando en la aplicación de los talleres se logró que los escritos mejoraran un poco en su coherencia y cohesión. Situación parecida a la de Bolívar y Montenegro (2012) En la cual algunas estudiantes no alcanzaron las

metas propuestas, después de implementada la estrategia didáctica, debido a la falta de compromiso durante el desarrollo de la estrategia, lo que obliga a pensar en estrategias que logren motivarlas más. se pudo concluir que se evidenciaron algunos avances en los diferentes niveles como producto del trabajo que adelanta el docente de área; sin embargo, estos progresos no son tan considerables frente a los alcanzados por el grupo experimental. Además, en los textos de las estudiantes se observan dificultades para mostrar la relación entre la tesis y los argumentos que la justifican, también para la introducción de contraargumentos. Asimismo, se observaron estudiantes, que aún toman ideas y las insertan en sus textos sin indicar su origen o autor.

Por su lado, Aldana (2006) concluye que su investigación fue muy fructífera ya que, a partir de los textos propuestos los estudiantes se apropiaron de la teoría y uso de los conectores, con los cuales crean un discurso más estructurado y coherente, mostrando así un desarrollo en la producción textual en contextos orales y escritos. Además, se conceptualizó y practicó el párrafo como unidad intermedia entre la oración y el texto generando en los estudiantes un mayor manejo de sus ideas y comprensión de lectura. Con la lectura de editoriales acorde a la edad de los estudiantes se motivó a la lectura, y convertir el proceso en una actividad dinámica e interesante para ellos.

Por último, se concluye que todavía hay mucho trabajo por hacer. pero a medida que se fue avanzando en la aplicación de los talleres se logró que los escritos mejoraran un poco en su coherencia y cohesión

1. Vieron en la reescritura una forma de mejorar sus producciones.
2. Se brindó un espacio de integración destinado a un mejor acercamiento y mejoramiento de las relaciones interpersonales.

3. Reconocieron la estructura básica de un texto argumentativo: El conocimiento de la estructura de los textos argumentativos favorece en el estudiante la comprensión de esta tipología textual.
4. Se preocuparon por ampliar su léxico para mejorar sus escritos.
5. Reconocieron la importancia de utilizar palabras enlaces.
6. La dificultad específica de la comprensión del texto argumentativo en los estudiantes se origina en la falta de contacto con este tipo de textos.

los trabajos proponen estrategias para desarrollar las competencias argumentativas, aunque, trabajan con estudiantes de grados diferentes, (Bolívar y Montenegro (2012) y Aldana (2008) coinciden en el grado) se relacionan en el uso de teóricos como Aristóteles, Gorgias, las anteriores investigaciones fueron de tipo acción participativa ya que hubo interacción de los investigados con los sujetos de la misma y uso de instrumentos para recolección de datos como la encuesta y aplicación de talleres diagnóstico.

Del mismo modo en nuestro país, los maestros investigadores de la Universidad Nacional de Colombia (s.f) en su proyecto: Opinar y decir lo propio: estrategias para enseñar y aprender a argumentar en la escuela. Interesados en estudiar las formas en que los contenidos relativos al lenguaje, los textos, o el discurso son reconstruidos para su enseñanza en los manuales escolares de lengua que circulan en las aulas, reconocen que estos materiales son fuente permanente de “inspiración” para la enseñanza pero al mismo tiempo reviste preocupación cuando el proceso de enseñanza se trabaja solo de esta manera y no se incursiona en la explotación de los pre saberes y el conocimiento del contexto, lo que nutriría el proceso de argumentación; Por lo tanto se hace necesario iniciar un trabajo teniendo en cuenta la población estudiantil: sus intereses, necesidades para que el proceso sea rico y alcance el objetivo planteado.

El propósito principal de esta investigación fue la constitución y diversificación de alternativas de enseñanza del proceso de argumentación, ayudando a repensar sobre ciertas prácticas escolares que de tanto reproducirse se vuelven naturales, como si necesariamente “debieran ser así”, es decir repetir prácticas escolares naturalizadas, sustituyéndolas por un trabajo de interpretación, discusión y deconstrucción de los supuestos proceso y la práctica de producción argumentativa, coincidente con Pelerman y Olbrechts-Tyteca para su teoría de la argumentación en los conceptos gemelos de "audiencias universales" y "audiencias particulares" aceptando que dependen del orador el contenido y las metas de la discusión y las audiencias particulares a quienes afecta la discusión. El diseño de esta investigación fue de carácter descriptivo correlacional en la que participaron 25 estudiantes y 3 docentes, desarrollada en tres grandes secuencias organizadas.

En cuanto a los instrumentos, como fue una propuesta didáctica de generación, exposición compartida y formulación de ideas, se utilizaron cuestionarios de preguntas abiertas sobre las temáticas a tratar para descubrir sus conocimientos previos y se contrastó con el mismo después de terminar el proceso. Los resultados demostraron que es posible correlacionar el conocimiento pedagógico del contenido con la práctica. Los aportes mejoraron luego de la aplicación de la secuencia, con fundamento y complejidad. Hubo más aprestamiento del tema e inferencias apropiadas. Se pudo determinar que el desempeño de los estudiantes mejoró bajo la intermediación del profesor, además la utilización de entrevistas dio a conocer que la mayoría de los docentes aplican una sola estrategia de enseñanza y tradicional, explicar y evaluar.

En la misma universidad (UNC), otro trabajo relacionado con la implementación de estrategias argumentativas es el de Pabón, Muñoz y Valverde (2014), basada en la controversia científica: intentan, demostrar que, a partir del conocimiento científico, los jóvenes de educación

en la docencia podrían desarrollar competencias argumentativas defendiendo su postura personal a partir del cumplimiento de varias secuencias del método inductivo y algunos ejercicios prácticos que lo posibilitan. Tomaron como punto de partida a los docentes que se estaban formando para su futura labor en el Magisterio e hicieron que los mismos procesos lo aplicaran a diversos estudiantes en busca del mejoramiento de la enseñanza y de la calidad educativa en la escuela.

La investigación se realizó en cuatro meses, cuatro sesiones , con 26 docentes; la importancia y conceptualización de las controversias científicas que le dan Dascal (2001) , Vallverdú (2005) , siguiendo un “criterio dialógico”, parten de la idea según la cual una controversia es algo que solo es posible a través de la interacción entre diversos individuos, produciendo una actividad dialógica, y si esta no se da, no existe la polémica, la unidad básica de análisis, que Dascal divide en discusiones, disputas y controversias potenciando la argumentación, la convicción y el compromiso, que son claves para el mejoramiento de la enseñanza y de la calidad educativa en la escuela.

En cuanto a los instrumentos, se usó el modelo de análisis de la dinámica científica (MADiC) propuesto por Vallverdú e Izquierdo (2010) en donde se coloca el conocimiento científico frente al conocimiento social; de esta manera ofrece una visión coherente de su naturaleza, evidenciando así las relaciones entre estos 2 aspectos.

Durante las diferentes controversias realizadas se encontró que la estructuración de los argumentos mejoró de forma gradual por parte de los agentes participantes, de esta manera hubo una mayor coherencia en los aportes que se daban para el desarrollo de la actividad, mostrándose así una mayor interacción entre los participantes y el aumento de las relaciones entre los diferentes argumentos. (Modelo MADiC) para la controversia, los participantes se representan como R.I,

K.R, etc... Esto contrastó totalmente con lo mostrado al inicio de las controversias en las cuales las interacciones carecían de justificación.

En las sesiones de controversia, al aplicar el instrumento final se vio una mejora en la secuencia argumentativa por parte de los docentes en formación; este mejoramiento de estas habilidades es solo el primer paso dentro del proceso educativo de los docentes en formación, que permitirá un mejor proceso meta cognitivo de otros conceptos, y un mejor uso de estos en el momento de enfrentarse a sus estudiantes. De la misma manera, la controversia científica puede seguir teniendo un papel importante en el resto del proceso formativo, ya que, debido a su versatilidad permite ser usada para la enseñanza de conceptos específicos los cuales a través de su desarrollo histórico han sido el centro de grandes enfrentamientos entre científicos; igualmente pueden ser utilizadas en cualquier área del conocimiento, dando herramientas para desarrollar en los estudiantes los PPS y otra serie de habilidades que hoy son tan necesarias para estar inmersos dentro de la sociedad.

Teniendo en cuenta las dos estrategias anteriores sobre controversia científica, la de opinar y decir lo que se piensa y la de nuestra investigación sobre argumentar basándonos en textos cortos podemos afirmar que pueden coexistir, ya que para dar inicio al proceso argumentativo podemos aprovechar las vivencias y experiencias de la población estudiantil, motivando el diálogo y después ir profundizando con la teorización más compleja para el análisis y argumentación. Coinciden en el aprovechamiento de saberes y análisis del contexto y difieren con la nuestra en el proceso...pero, pueden llevarse a un punto de encuentro.

Además de coincidir con muchos teóricos y autores sobre la necesidad de implementar secuencias que desarrollen la argumentación en los estudiantes, es menester reconocer otros trabajos que apoyan al nuestro en cuanto al reconocimiento de la importancia de sustentar lo dicho

con bases sólidas y demostrables, un ejemplo claro lo dio Osbone (2009), al escribir en una revista mexicana un artículo titulado: hacia una pedagogía más social en la educación científica: “El papel de la argumentación”, intentando demostrar que es posible desarrollar las habilidades de los estudiantes para razonar en un contexto en el cual el diálogo es estructurado y apoyado. Para llevar a cabo este cometido, primero diseñaron un esquema basado en Toulmin para analizar la calidad del argumento (Erduran, Soborné & Simón, 2004). Trabajaron inicialmente con 12 profesores para desarrollar sus habilidades y experiencia en el primer año, tomaron los estudiantes de los seis profesores que habían hecho más progresos para reunir información de base de dos grupos de niños en cada clase acerca de la calidad del argumento obtenido en un ejercicio que incluyó argumentación socio-económica (si construir o no un nuevo zoológico), en un intervalo de contextos científicos. Los profesores entonces utilizaron un mínimo de ocho actividades dialógicas basadas en argumentos a lo largo del curso de un año. Luego repitieron el ejercicio un año después para encontrar si sus habilidades habían mejorado comparadas con las de un grupo control que no había utilizado tales actividades. Las habilidades del grupo de intervención habían mejorado comparadas con las del grupo de control, pero no significativamente.

Surge una hipótesis aquí, es que la adquisición de tales habilidades es un proceso de largo plazo que toma significativamente más tiempo que un año. La evidencia proporciona credibilidad y ayuda a convencer a los profesores de que tales aproximaciones pueden ser positivas y arrojar resultados optimistas.

Del mismo modo, Bravo, Puig y Jiménez –Alexandre (s. f) han propuesto en su trabajo de investigación “Competencias en el uso de pruebas en argumentación”: una caracterización de las dimensiones o componentes de la competencia de uso de pruebas, basada en la literatura y en las

investigaciones propias, particularmente en datos de dos estudios sobre uso de pruebas en contextos científicos de relevancia social.

Para las autoras, no se trata de un mero cambio de término, sino que presentan dos novedades: a) la integración de saberes conceptuales, destrezas y actitudes, y b) el énfasis en la puesta en práctica o aplicación de lo aprendido a otros contextos. Esto implica una intención de superar, entre otros, dos problemas del aprendizaje (y la enseñanza) mostrados por la investigación educativa (e.g., Duschl y Grandy, 2008): la fragmentación y las dificultades en la transferencia o aplicación de lo aprendido a otros contextos.

En este trabajo, se discutió la centralidad de la evaluación del conocimiento en los procesos de argumentación y en los ambientes diseñados para promoverla. Esta evaluación se basa en las pruebas disponibles en cada momento, pues la aparición de nuevas pruebas o la reinterpretación de las existentes pueden llevar a revisar la evaluación. De ahí que el uso de pruebas, parte de los procesos de argumentación, sea una de las competencias científicas básicas.

Uno de los teóricos tomados como referencia en este trabajo, fue Toulmin (1958) utilizando las pruebas como instrumento para analizar las estructuras de los argumentos, ¿Cómo se utilizan las pruebas en el contexto del aula y en la vida diaria?

Mientras que en una investigación se elaboran las conclusiones a partir de los datos, en la evaluación de un enunciado científico el camino puede ser inverso. Es en este proceso inverso, de identificación de pruebas que apoyan o refutan un enunciado.

El diseño de esta investigación fue de carácter cuasi- experimental con una duración total de 40 horas distribuidas en 26 sesiones de hora y media y se llevó a cabo por dos profesores, uno especialista en lingüística educativa y el otro en escritura académica, mediante un proceso de

enseñanza en equipo (Kuriloff, 2000), a partir del cual definieron objetivos, tareas, materiales de aprendizaje, funciones e instrumentos de evaluación.

La investigación arrojó resultados positivos en cuanto al aprendizaje de secuencias didácticas, pero el objetivo de mejorar en el proceso argumentativo no se alcanzó en varios de los estudiantes. Se pudo determinar que el desempeño de los estudiantes pudo mejorar bajo la intermediación del profesor, pero en otros no. Así que otros factores pudieron ser relevantes.

No obstante, debido al carácter exploratorio de la intervención, no hubo condiciones para poder afirmar impactos significativos en el aprendizaje disciplinar, en los procesos de escritura y en la calidad de los ensayos producidos. En este sentido, se requieren futuros estudios que puedan replicar. A pesar de estas limitaciones, el estudio dejó diversas “lecciones pedagógicas aprendidas” respecto de la enseñanza aprendizaje de la argumentación escrita en el contexto de la lingüística aplicada:

1) Para la enseñanza de la argumentación escrita es importante atender especialmente al diseño de tareas de “argumentar para aprender” basadas en preguntas controversiales, significativas y complejas, y dotar a los estudiantes de los materiales adecuados para responderlas.

2) La enseñanza de la argumentación escrita puede favorecerse enfatizando procesos de lectura guiada y crítica de los materiales, además del uso constante de organizadores gráficos.

3) El aprendizaje de la argumentación escrita requiere facilitar el aprendizaje de los procesos de regulación de la escritura, mediante la elaboración de esquemas argumentativos y de procesos de revisión continuos.

4) Para facilitar el aprendizaje de la argumentación escrita es primordial enfatizar en el de conceptos y procedimientos de la argumentación, empleando buenos ejemplos de textos auténticos

de la disciplina o producidos por estudiantes, que les ayuden a reflexionar y emular las buenas prácticas en géneros textuales y situaciones comunicativas específicas.

5) La enseñanza y el aprendizaje de la argumentación escrita puede ser beneficiada mediante una secuencia curricular de tareas argumentativas.

6) La enseñanza de la argumentación escrita puede enriquecerse a través del uso combinado de actividades de argumentación oral y escrita tanto a nivel individual como colaborativo.

7) Finalmente, para garantizar mayores posibilidades de éxito en la enseñanza de la argumentación escrita, es fundamental que se preste especial atención a la formación de los docentes para el diseño de tareas, pautas de ayuda e instrumentos de evaluación antes, durante y después de las intervenciones en el aula.

En cuanto a la segunda categoría de este estudio, Sistematización de Experiencias Educativas, se encontraron trabajos a nivel nacional e internacional que han enriquecido de significativamente este trabajo.

En la ciudad de Bogotá, Colombia, en el año 2011 se llevó a cabo una investigación en la Pontificia, Universidad Javeriana por las autoras García y Godoy. Titularon su investigación: Sistematización de una experiencia pedagógica en educación artística, en un espacio no convencional. Su objetivo fue sistematizar una experiencia en educación artística, para visibilizar y reflexionar sobre los saberes que conducen a la cualificación de prácticas de enseñanza en esta área. El enfoque metodológico desde el cual se desarrolló este proyecto de grado se ubica en la sistematización, la cual se refiere al proceso permanente de pensamiento y escritura reflexiva sobre la práctica y los saberes de las experiencias significativas. Esta experiencia se realizó junto a

la profesora Moncada, a la cual se le sistematizó su práctica pedagógica, en el *Programa de Iniciación Artística* de la Pontificia Universidad Javeriana, contemplándolo como un espacio no convencional. La metodología se llevó de la siguiente manera:

1. Indagación bibliográfica. Se realizó la búsqueda de toda la información teórica en la base de datos de la Pontificia Universidad Javeriana, teniendo en cuenta el tema de investigación.
2. Análisis documental. Esta fase permitió la selección de los postulados teóricos relevantes para el proyecto de investigación.
3. Estructuración conceptual. Por medio de esta se elaboró una jerarquización de los conceptos teóricos seleccionados para la sistematización.
4. Búsqueda de la experiencia. En este estadio, se realizó la indagación de diferentes prácticas, con el fin de seleccionar la experiencia que se acercara a nuestras categorías de análisis para implementar el proceso de sistematización.
5. Trabajo de campo. Visitas a las clases de la profesora Leonor Moncada, diseño y construcción de la sistematización.
6. Análisis de las clases y de los resultados. En esta fase nos dedicamos al análisis de los resultados y a su interpretación, para proceder a las conclusiones acerca del proyecto de investigación.

Los instrumentos y fuentes que se emplearon para desarrollar la investigación fueron los siguientes: observación, entrevista, diario de campo, registro de las sesiones (clases) en video y fotos para el análisis de la experiencia.

La pareja de investigadoras concluye que:

- La importancia de la sistematización radica en el mejoramiento y la transformación de la propia práctica a partir de un proceso reflexivo por parte del investigador y de quien la realiza.
- Sistematizar una experiencia en el campo del arte demuestra la importancia de este proceso como potenciador de la práctica pedagógica.
- la profesora Moncada sabrá aprovechar este trabajo de sistematización, con el objetivo de implementar nuevas posibilidades expresivas y diversas alternativas pedagógicas en su práctica, ya que el hecho de sistematizar contribuye a la reflexión y transformación de la propia práctica, en la medida en que hay una interacción directa con la misma y permite a quien la realiza interrogarse por su quehacer pedagógico para generar mejoras dentro de su labor. Los espacios no convencionales en el campo de la educación artística son ambientes de socialización dentro de los cuales se desarrollan actividades que posibilitan a los niños la libre expresión de emociones, sensaciones y pensamientos.

También, se encontró otro trabajo en Colombia, este lo llevaron a cabo los autores Barbosa- Chacón y Barbosa (2017) en la Universidad Industrial de Santander (UIS). Su investigación fue titulada: Sistematización de experiencias educativas: Un soporte para la educación virtual. Esta tuvo como propósito central desarrollar un proceso de gestión colectiva que, bajo la lógica de la virtualización como proceso de transformación, permitió la generación de aprendizajes y la construcción de conocimiento en beneficio de la calidad del programa. para ello utilizaron como estrategia metodológica el proceso de Sistematización de Experiencias en las fases organizativa, de desarrollo y de transferencia.

Los autores tuvieron siempre presente que los altos niveles de uso de tecnología informática no son una garantía para el aprendizaje en el programa, razón por la cual, el esfuerzo

se enfocó en: reconocer al educando y sus modos de aprender, fortalecer el rol mediador del tutor y fortalecer la identificación de nuevas formas de aprender, en la medida que se hace la virtualización.

Para sustentar su estudio, se apoyaron de los postulados de teóricos que guían el accionar de las prácticas y que responden a la lógica de “lo virtual” y “la virtualización”. Tales fueron:

1. La inteligencia colectiva, en donde se hace hincapié en el logro del mayor número de puntos de vista sobre un objeto de interés, sobre el cual se espera intervenir (González y Vátimo, 2012)
2. La construcción colectiva centrada en el aprendizaje sobre la experiencia (Jiménez y Calzadilla 2011; Pontual & Price, 2010).
3. La visión sociocultural y crítica, desde la cual se respalda el papel de la cultura en el aprendizaje y el conocimiento como un producto histórico de producción colectiva (Wenger et al., 2002).
4. El aprendizaje situado que invita a centrar la mirada en el contexto de situaciones cotidianas (Gros y Forés, 2013).
5. Las comunidades de práctica, desde donde se insta a la interacción continuada entre sujetos (Vargas, 2015).

De igual modo, optaron por la SEE como la estrategia de observación y seguimiento para contribuir con la calidad de la oferta educativa y tomaron como referente teórico a Barbosa-Chacón (2015) como complemento al concepto, en el proceso de SEE se sustentó, como referente epistemológico, un enfoque histórico-dialéctico-hermenéutico. Metodológicamente, se siguió la ruta de la SEE: fase organizativa, fase de desarrollo y fase de transferencias.

En cuanto a los resultados, surgieron a partir de las categorías de mayor significado para los agentes educativos.

1. Guion de aprendizaje: Se detectaron desviaciones de la idea original y confusiones en la ejecución. Se hace necesario optimizar la comunicación mediada por el guion y por el curso en plataforma, para lograr que estudiantes y tutores tengan la misma información base, se soporta la ausencia de espacio para lograr el pensamiento crítico, Se detecta que la relación entre los proyectos de vida de los estudiantes y su idea emprendedora puede ser un factor que incide positivamente en su desarrollo personal y profesional.
2. Construcción colectiva: La etapa de las discusiones no fue llevada a cabo con el rigor necesario, no fue óptima la conexión entre las decisiones del colectivo de tutores y los resultados del análisis general, Se notó una heterogeneidad en los niveles de participación, en cuanto al diario de registros, su visibilidad no fue aceptada por parte de los estudiantes. Algunos manifestaron prevención a que el tutor tuviese acceso a este recurso.
3. Trabajo colaborativo: los tutores expresaban que los grupos ponían más empeño en las sesiones presenciales que en las virtuales, hubo poca producción conjunta, Se cuestionó la funcionalidad de grupos de trabajo de más de tres personas, ya que se presentaron conflictos que impidieron el trabajo y el cumplimiento de metas de aprendizaje y a pesar del acercamiento entre estudiantes, no se logra interacción en línea entre todos.
4. Organización del proceso formativo: Se evidenció la acumulación de entrega de trabajos. Esto obligó a la entrega productos de aprendizaje sin la profundización pertinente, debe trabajarse aún más en la cultura de la planeación y el cumplimiento, ya que el tiempo no fue manejado de la mejor manera y, además, hubo reporte de malos hábitos de estudio y comportamientos poco proactivos.

5. Materiales de aprendizaje: en lo que respecta al proceso lector, algunos estudiantes lograron reconocer sus debilidades, comprendieron la exigencia de las lecturas y que a medida que iban avanzando mejoraba su proceso, aunque algunos rechazaron los textos debido a su complejidad y se recogieron manifestaciones sobre cómo los materiales utilizados impulsan el hábito de la lectura.
6. Evaluación: Hubo demoras en la retroalimentación, esta situación generó en los estudiantes molestia, incertidumbre y desmotivación; por tal razón, se concretó la cantidad de productos de aprendizaje solicitados, manteniendo un equilibrio y coherencia con las metas de aprendizaje y el tiempo.
7. Tecnología: algunas personas que ingresaron al programa no contaban con las competencias tecnológicas que exige la modalidad, por ello se hizo un acompañamiento mediante otras tecnologías y medios de comunicación tradicionales. Por otro lado, se presentaron inconformidades por que la plataforma se “caía”, también hubo que cualificar a los tutores en el uso de herramientas tecnológicas.
8. El Orientado: El acompañamiento implícito del orientador fue pieza clave, especialmente para los estudiantes que ingresaron tardíamente.

El proceso de virtualización, como flujo constante, se hizo posible en el programa. Al respecto, los cursos transitaron a un nuevo estado a partir de la valoración de la experiencia; con el modelo, el programa ha logrado establecer una ruta de trabajo que ha permitido el establecimiento de la modalidad virtual y Se logró un estilo de trabajo entre los participantes; aspecto que ha posibilitado la intervención que genera formación “desde”, “en” y “hacia” la práctica.

Tanto la investigación de García y Godoy (2011) como la de Barbosa- Chacón y Barbosa (2017) dejan un gran aporte teórico sobre la SEE para tener en cuenta en el presente estudio, pues

ambas hacen énfasis en los postulados de Oscar Jara, igualmente, coinciden en señalar que este tipo de investigaciones dejan como resultado el análisis crítico de la experiencia, la cual permite mejorar nuestra práctica como docente y a su vez el aprendizaje de los estudiantes.

A nivel internacional, se halló una investigación realizada por Ávila y Cortés en México en la Universidad Autónoma de Chihuahua (2017) titulada: La sistematización de experiencias educativas. Una Experiencia con docentes universitarios. Los participantes fueron 21 docentes universitarios de las áreas de: ingenierías, salud, agropecuarias, humanidades y artes; quienes tenían en común la asignatura básica de Tecnologías y Medios de Información (TyMI) para estudiantes del primer semestre. El propósito de este trabajo fue validar el diseño de una propuesta educativa encaminada a fomentar el desarrollo y formación de la competencia mediática como parte del perfil de competencias docentes, utilizando para tal fin el andamio formativo del modelo MDECA, propuesto por Guzmán, Marín & Inciarte (2014). Los autores de esta investigación tomaron referentes teóricos para la sistematización de experiencias como proceso metodológico investigativo a Ghiso (2008); Jara (2009); Barneche (2007); Torres (2011) Silva (2012); Barbosa-Chacón, Barbosa y Rodríguez (2015). En suma, se abordaron tres ejes en esta labor investigativa: eje temático: Competencia mediática, eje didáctico: Modelo para el desarrollo de competencias académicas (M-DECA) y el eje metodológico: Sistematización de experiencias educativas.

Este trabajo se sustenta en el paradigma cualitativo de intervención, que desde el punto de vista investigativo se refiere a una práctica de investigación-acción-participativa enmarcada en la vertiente colaborativa en la línea de educación-comunicación. El principal elemento que la distingue es la reflexión dialógica sobre la práctica educativa de los actores, por lo que se apegaron a un enfoque dialógico interactivo (Ghiso, 1998; Ruiz Botero, 2008; Barnechea y Morgan, 2007).

Para analizar los resultados tuvieron en cuenta el caracol propuesto por Jara. Al iniciar cada sesión se realizó un ejercicio de recuperación de la experiencia vivida en la sesión anterior. Se solicitó a los docentes que comentaran qué fue lo más valioso que rescatan como aprendizaje para utilizarlo en su práctica docente en la asignatura. Los comentarios y aportaciones a las que concluyen los docentes se registran en cada una de las sesiones realizadas durante los cinco ciclos de actividades de las secuencias didácticas. Con los contenidos se agruparon en categorías relacionadas con los dos objetos de estudio.

Con relación a las conversaciones vertidas en los grupos de discusión, las aportaciones de los docentes giraron en torno a: estar actualizados, dispuestos al cambio, salir de la zona de confort, ser reflexivos y adaptarse a los alumnos, innovar la práctica docente, implementar más secuencias didácticas, implementar casos de estudio más prácticos. Los docentes expresaron su disposición a comprometerse, a enriquecer y mejorar la práctica educativa en la asignatura de Tecnologías y Medios de Información (TyMI), llevando a cabo la actualización de los recursos y contenidos (lecturas, videos, actividades) y participar en los programas de capacitación constante para su desempeño profesional.

Este curso formativo les dejó aprender a analizar los hechos cotidianos, es decir, fomentar el análisis crítico, discernir acerca de los contenidos.

Los investigadores llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Consenso entre los profesores que compartieron la experiencia, acerca de la inclusión de unidades temáticas y secuencias didácticas que conformen un currículo para el desarrollo de la competencia mediática en los profesores, para que a su vez sean activadores e incentiven el autoaprendizaje, el pensamiento crítico y el desarrollo de las dimensiones de la

competencia mediática y en general, comunicativa en sus estudiantes, con el fin de contribuir a una formación integral.

2. Destacar en un ejercicio de meta-reflexión, es decir, reflexionando sobre la reflexión conjunta de los actores que participaron en la experiencia, como estrategia metodológica que potencia su capacidad heurística y auto-generativa.
3. Elegir la SEE como proceso investigativo que marca la pauta para recorrer un camino hacia el cambio, al reconocer la propia práctica como punto de partida para la acción que impulse la mejora.

Otro antecedente a nivel internacional fue realizado en el estado de Zulia- Venezuela por Canquiz, (2018). Su investigación fue titulada: Sistematización de experiencias educativas en contextos universitarios. Este proyecto tuvo como objetivo contribuir a la formación de los docentes como supervisores educativos. El grupo estuvo conformado por 18 participantes, todos docentes en ejercicio de los niveles de Educación básica y media diversificada del sistema educativo bolivariano. En tal sentido, se abordó el contexto formativo universitario a través de una experiencia de postgrado aplicando la sistematización desde una postura crítica, para tal efecto, se aplicó la secuencia didáctica en el aula, considerando la etapa co-operacional del Modelo M-DECA (Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas) correspondiente al objeto de estudio II referido a la evaluación institucional. Esta estrategia metodológica fue desarrollada en tres etapas: la primera, etapa Co-situacional o de formación en la que se diseñó un proyecto formativo para su posterior aplicación en un grupo determinado, la segunda, fue la fase de intervención en el aula, es decir la aplicación del proyecto formativo; en esta fase se aplicaron estrategias como: la reflexión crítica, La búsqueda e integración de la relación teoría-práctica y la generación del

conocimiento, - objeto la relación sujeto. La tercera fase fue la de co-producción, en la cual se valoró la experiencia ejecutada con los mismos actores participantes.

Por otro lado, este proyecto investigativo tomó como referentes teóricos a Marín, Guzmán, Inciarte, Araya (2015), para abordar el tema de la herramienta M-DECA y las competencias. Otro apoyo teórico lo constituye, Barbosa, Barbosa y Rodríguez (2015), la Sistematización de Experiencias Educativa (SEE) basada en la investigación en educación desde el paradigma cualitativo, la cual tiene como meta la exploración de contextos para obtener descripciones y explicar la realidad subjetiva de las prácticas de una manera socio-crítica. Asimismo, la autora se apoya en Jara (2012) quien afirma que la SEE es una apuesta de recuperación, análisis y apropiación de prácticas educativas que, al relacionar sistémica e históricamente sus elementos teóricos y prácticos, facilita la comprensión y explicación del sentido, las lógicas y los problemas que presentan tales prácticas.

Otro fundamento de apoyo teórico en esta investigación, lo representó la Pedagogía de la Integración de Roegiers (2010) cuya premisa es determinada desde la integración de saberes, saber hacer y saber ser, en situaciones problema extraídas de la realidad, para ser utilizados en forma concreta y consciente en entornos cotidianos, permitiendo la resolución de dificultades y la construcción de aprendizajes.

Esta experiencia de formación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, crítico, reflexivo y transformador, por cuanto el conocimiento se abordó como un acto de comprensión de los participantes, dándole interpretación a un conjunto de símbolos socioculturales, en la búsqueda de la transformación de la práctica educativa. Por otro lado, este proyecto investigativo tomó como referentes teóricos a la estrategia teórica metodológica M-DECA, la cual plantea la comprensión y la transformación como eje transversal en la práctica educativa.

En cuanto a los resultados y reflexiones de cierre, Canquiz (2018) manifiesta que: desde la sistematización de experiencias educativas y el desarrollo del modelo M-DECA, se pueden atender procesos en la formación del docente como gerente educativo. El que hacer del docente está lleno de emociones, sentimientos, experiencias, valores, prejuicios, y otros factores. que merecen la pena ser sistematizados para recrear lo vivido, reflexionar críticamente, reconstruir la labor docente a fin de mejorarla. Por otro lado, tanto el M-DCA como la SEE plantean un proceso de intervención en investigación crítica y reflexiva del contexto educativo para comprenderlo y transformarlo. Por último, todas y cada una de las experiencias educativas sistematizadas, permitieron consolidar las competencias docentes, en especial aquellas relacionadas con la gestión supervisora, al develar las intenciones y los saberes de manera crítica y ponerlos a la disposición de las reformas y transformaciones necesarias que deben ocurrir en nuestras instituciones educativas.

Otro trabajo a nivel nacional es el de Molano (2014), en la Universidad Pedagógica Nacional. En su tesis de maestría: sistematización de experiencias, un aporte para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la licenciatura en pedagogía infantil de Unipamericana. En esta investigación se establecieron 6 propósitos entre ellos: Aportar al debate curricular de la Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad, a partir de la mirada reflexiva de la experiencia en la práctica pedagógica y ubicar la sistematización de experiencias como oportunidad para comunicar y transformar las prácticas pedagógicas al interior de la Licenciatura en pedagogía infantil. El investigador se apoyó en los teóricos: Torres (2014), Ghiso (1998) y Jara (2012) para sustentar dicho estudio.

Por otro lado, la metodología adoptada fue el enfoque de deconstrucción junto a la sistematización, la cual se constituyó con base en tres componentes metodológicos: El

componente uno, “Consolidación de los momentos de la Sistematización” refleja la construcción de los cuatro momentos para la para la reflexión sobre la experiencia; el componente dos “Definición de fuentes e instrumentos para la recolección de la información” y por último, el componente tres: “Reflexión de la experiencia con base en categorías y subcategorías de análisis” explicita las reflexiones e interpretaciones que develan las construcciones y percepciones alrededor de la práctica pedagógica en la formación de maestros.

Para la recolección de la información, los instrumentos utilizados fueron: Grupos de discusión, asumidos como una técnica para reconocer, dialogar y socializar puntos en común de diferentes agentes que han hecho parte de la experiencia. En el caso de la investigación, se parte de un aspecto general: ¿cómo ha sido el proceso de práctica desde su experiencia? Y desde allí, se genera el diálogo, además, las entrevistas a profundidad, entendidas como una técnica para el acercamiento cara a cara a las perspectivas de sujetos particulares en la experiencia, mediante preguntas abiertas, relacionadas en principio con las concepciones sobre la práctica pedagógica. La autora de esta tesis concluye que en las instituciones de educación superior interesadas en la formación de maestros es relevante generar procesos evaluativos de las prácticas pedagógicas, con el fin de visibilizar sus tránsitos, construir nuevas posibilidades, potencializar sus fortalezas y elaborar oportunidades de mejora; para ello, el proceso escritura mediante la sistematización de experiencias puede ser una opción. Por último, en cuanto a la pertinencia de la sistematización como metodología para la visibilización, reconstrucción y reflexión sobre la experiencia de la práctica pedagógica en la Licenciatura, se establece que de acuerdo con el enfoque deconstructivo que guio este proceso investigativo, se constituye en un “trabajo vivo” en tanto acudió a fuentes vivas y documentales que permitieron reflejar la experiencia desde diferentes ópticas. A la vez, permitió develar aspectos puntuales de su organización y aportó a la visibilización de sus tránsitos,

ratificando así la idea de que la práctica pedagógica es polisémica, dinámica, histórica, social, política y cultural.

Dentro de los resultados, el autor propone la implementación de semilleros como espacios para la problematización pedagógica y la reconceptualización de la investigación no solo como aplicación en la práctica sino como proceso que aporta a su consolidación mediante la interpretación, la pregunta y la crítica. Además, que la escritura como proceso de construcción y reconstrucción debe ser un acto constante y necesario en diversas instancias institucionales; en los docentes asesores, al instaurarla como vía para enriquecer el acto educativo al asumirla desde la reflexión individual y colectiva; con los y las estudiantes al comprender que no solo es un mecanismo de evaluación en tanto permite revivir dinámicas, relaciones, situaciones, actos, conocimientos que se reflejan en los contextos.

Esta investigación aporta referentes teóricos importantes en el tema de la SEE como Ghiso (1998) y Jara (2012), también la parte metodológica es un ejemplo claro de lo que se debe hacer en un proceso de sistematización de experiencias. Pues los momentos en que se desarrolló este estudio son muy claros y precisos en cada actividad ejecutada. Poniendo siempre en primer lugar la narración de las experiencias como medio para crear nuevos conocimientos y reflexionar sobre nuestra práctica para mejorar e innovar.

Tanto en el trabajo de Ávila y Cortés (2017) como en el de Canquiz (2018) y el de Molano (2014) el contexto universitario es muy importante, dado que es precisamente en la formación de docentes donde se debe cultivar el modelo de investigación por sistematización. Ambos convergen en que la práctica pedagógica en la formación de maestros debe centrarse en la reflexión constante sobre el quehacer docente, asumiéndolo como un sujeto crítico, atento a lo que dicen y expresan la personas que lo rodean, que observa, y analiza sus experiencias. pues, la reflexión y el diálogo

entre pares académicos es un trabajo interactivo que conlleva a potencializar sus fortalezas y elaborar oportunidades de mejora.

Cabe resaltar que para Ávila y Cortés (2017) y Canquiz (2018) la implementación de M-DECA y la SEE permitieron crear en el aula un espacio de reflexión crítica, aunque en el caso de primeros investigadores presentó dificultades en cuanto al cumplimiento de las tareas, se evidencian en ambas investigaciones permiten el desarrollo de las competencias docentes.

Otro antecedente es el de Quintero y Morales (2015), estos investigadores llevaron a cabo en Bogotá un trabajo llamado “Un viaje por la sistematización de experiencias a través del proyecto comunicando”. Su objetivo principal fue construir reflexiones críticas con los diferentes actores de COMUNICANDO a través de la descripción de sus vivencias y sus narrativas que permiten enriquecer las experiencias pedagógicas desde la comprensión de los procesos comunicativos. Para emprender el viaje de este proyecto como bien lo expresan las autoras se apoyaron en los postulados de Borjas (2003), Jara (2012) y Habermas (1981); en este viaje, las autoras descubren que la sistematización como estrategia de investigación hace una invitación a tener una actitud ética, ya que, ésta entendida como la reflexión que se tiene de que lo que se hace sea beneficioso para sí mismo y para los demás. Esta experiencia fue realizada en una de las sedes del colegio Bernardo Jaramillo la cual se encuentra ubicada geográficamente en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe de la ciudad de Bogotá Colombia.

Fue una investigación cualitativa ya que resaltó la importancia de comprender las distintas realidades que componen el orden de lo humano desde una mirada subjetiva que tenga en cuenta que cada persona tiene una historia propia, adoptaron un enfoque crítico- hermenéutico ,ya que, en las sistematizaciones de experiencias orientadas desde este enfoque se busca una reflexión

crítica con propósitos transformadores, que favorezcan un proceso de aprendizaje y construcción social de conocimientos por parte de las personas que protagonizan la experiencia.

Las investigadoras concluyeron que a través de la sistematización les fue posible establecer una relación con los niños y sus familias de una manera diferente teniendo como objetivo, sus sentires, sus emociones, para desde allí conocerlos realmente y poder realizar aportes significativos no solo a su formación educativa sino personal, reconocieron que el trabajo conjunto entre familia y escuela permite una mayor comprensión de los sucesos cotidianos. Como resultado se evidenció que los espacios de diálogo favorecen no solo los procesos académicos sino también la convivencia. La sistematización de experiencias desde la hermenéutica posibilitó el conocimiento e interpretación de los sentidos de los participantes y la construcción con ellos hacia nuevas reflexiones que enriquecieron no solo la labor de las investigadoras, sino la vida misma de cada uno a través del diálogo con el otro y la propagación de saberes propios.

De otro lado, las autoras de este trabajo, resaltan que la labor debe estar encaminada hacia el conocimiento del contexto en el cual se encuentra inmersa la comunidad educativa y a las necesidades de los estudiantes y sus familias. Si esto es posible, el trabajo pedagógico será más enriquecedor pues no se limitará al alcance curricular sino apuntará a la transformación social convirtiéndose así en una práctica emancipadora.

En este caso la SEE va enfocada a no sólo construir conocimientos para mejorar la parte académica de los estudiantes, sino a mejorar las relaciones de convivencia entre alumnos, docentes y acudientes, en otros términos, la sistematización provocó un acercamiento que permitió a las maestras investigadoras conocer las situaciones particulares de sus educandos, hecho este que generó un diálogo constante y directo tanto con los estudiantes como con los padres, además creó un grado de empatía, solidaridad, comprensión y los padres de familia y estudiantes se mostraron

a gusto con cada momento de trabajo pues reconocieron que son importantes dentro de la construcción de saberes aportando así a una educación más incluyente y participativa.

Referentes teóricos

Los referentes teóricos son una parte fundamental en todo trabajo investigativo, pues componen la estructura que orienta el estudio, aportando concepciones explicativas para entender la realidad. Por tal razón Sabino (1996) afirma que el marco teórico "trata de integrar al problema dentro de un ámbito donde éste cobre sentido, incorporando los conocimientos previos relativos al mismo y ordenándolos de modo tal que resulten útil a nuestra tarea" en otras palabras, el marco referencial tiene como objetivo dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permiten abordar una problemática.

Atendiendo al postulado del autor arriba mencionado, en este trabajo investigativo se tomaron como referentes teóricos autores representativos en el tema de las categorías: argumentación y la SEE, así como también otros referentes para las subcategorías que emergen de las mismas.

2.1 La argumentación: Definición

Según la definición de la Real Academia de la Lengua. ARGUMENTAR significa desarrollar un razonamiento en particular con la finalidad de convencer. Etimológicamente, el término argumento proviene del latín argumentum, el cual a su vez se deriva del verbo arguere, de argüir y Mentum (-mento: instrumento, medio, o resultado) Se trata de una herramienta que permite convencer con fundamentos sólidos.

Para Pelerman, (2009) La argumentación es una de las funciones del lenguaje, un tipo de discurso, un modo de razonamiento y práctica social, que ocupa el tiempo de diversas disciplinas: lógica, retórica, lingüística y el análisis del discurso.

La argumentación forma parte de nuestra vida, por lo que su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos. La misma constituye una actividad dinámica que requiere la participación de un hablante, un mensaje, y al menos un oyente o lector. La utilizamos para imponer nuestras opiniones sobre temas tanto triviales como importantes; es un intento de llevar a alguien a ver las cosas a nuestra forma de ver.

Zubiría (2006) plantea que argumentar es darle sustento a una idea central, darle soporte. Quien argumenta sustenta, justifica o apoya una idea; y para hacerlo, deberá encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen su idea. Por este motivo se debe recurrir a argumentos, pero, ¿qué es un argumento? un argumento, según este autor “son las ideas que le dan fuerza a los enunciados centrales y ofrecen razones o pruebas en apoyo a la idea central que se ha formulado”. En otras palabras, un argumento es un razonamiento que se utiliza para demostrar, probar y apoyar una proposición que puede ser personal, social o institucional. (p.106)

Por otro lado, este autor también habla de las tres funciones que tiene la argumentación:

- Sustentar: encontrar causas, pruebas o razones que justifiquen una idea.
- Convencer auditorios de la conveniencia o justeza de una posición o tesis con el fin de ganar adeptos.
- Evaluar: permitir indagar y evaluar las distintas alternativas con el fin de elegir la mejor respuesta.

Para Weston, el término “argumento” tomado de un diccionario es “disputa”. En este sentido, a veces decimos que dos personas tienen un argumento, una discusión verbal. Esto es algo muy común, pero, no representa lo que realmente son los argumentos. Para este autor, dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión. Aquí, un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión. Aquí, un argumento no es simplemente la de aprobar sino la de apoyar ciertas opiniones con razones, (2006).

Otro elemento relacionado con la categoría argumentar, es la importancia de hacerlo, ante esto, Pelerman, (1999) explica por qué debemos argumentar, por qué es importante desarrollar esa competencia; arguye diciendo que es necesario constituir un conjunto de razonamientos acerca de uno o varios problemas con el propósito de que el lector o el oyente acepte o evalúe ciertas ideas o creencias como verdaderas o falsas y ciertas opiniones como positivas o negativas. Es un discurso eminentemente dialógico que puede desplegarse en distintas situaciones, diversos sujetos presentan alternativamente sus puntos de vista y las objeciones que tienen respecto a los razonamientos de los otros, así como también un solo sujeto argumenta y presenta la refutación a probables contra-argumentaciones.

Los textos argumentativos suelen tener diversas superestructuras, pero generalmente se organizan del siguiente modo: primeramente, la introducción: se inicia con la identificación del tema o problemática que forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos. Se halla en las discusiones con amigos, familiares y otras personas con las cuales intercambiamos a diario problemas comunes; en los textos publicitarios; en los debates públicos acerca de temas polémicos a través de los editoriales, cartas de lectores, programas periodísticos; en los tribunales; etc.

Investigaciones actuales dan cuenta de que los niños desarrollan muy tempranamente sus capacidades argumentativas cuando tienen que defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación (Dolz, 1993). En nuestras observaciones cotidianas, hemos tenido oportunidad de ser partícipes de multiplicidad de situaciones en las que los pequeños despliegan una serie de argumentos para conseguir su objetivo teniendo en cuenta las refutaciones posibles de sus interlocutores. Existe un inicio o una toma de posición o formulación de la tesis;

Seguidamente está el desarrollo: se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis y por último la conclusión: se cierra con una reafirmación de la posición adoptada. Otro elemento relacionado con la categoría argumentar es la dificultad para hacerlo debido al desconocimiento de estrategias que lo hagan posible:

“Los niños desconocen la variedad de estrategias argumentativas que podrían utilizar para defender sus opiniones. Suponen que un argumento se compone casi exclusivamente de un adjetivo calificativo. De esta manera, no emplean una serie de recursos retóricos que pueden estar a su alcance (las descripciones detalladas de lo que están defendiendo, las ironías, las comparaciones, la consideración de las posibles refutaciones a la opinión que ha sido vertida, etc.). La elaboración del propio punto de vista supone una construcción, un camino de interacción progresiva con el objeto a tratar para llegar a desplegar razonamientos coherentes y de diferente fuerza argumentativa. Elaborar argumentos y contraargumentos complejos exige aumentar el conocimiento del tema, informarse, leer otras opiniones, transitar intensamente sobre el contenido. Y al mismo tiempo se hace necesario conocer las propiedades del texto a producir, su estructura, la diversidad de estrategias posibles a ser utilizadas. Finalmente, otra problemática que los alumnos deben enfrentar tiene que ver con la escasez de recursos cohesivos que utilizan para encadenar en forma lógica los argumentos hacia la conclusión. Existe un predominio de la utilización del archiconector “y” que encubre la diversidad de relaciones lógicas que se pueden establecer para ligar la materia textual. Con frecuencia, los autores ubican en la superficie del texto los organizadores textuales,” Pelerman, (2009).

Cabe anotar que, otro de los aspectos que se suma a las dificultades para argumentar en los estudiantes es la falta de lectura, pues a menudo incurren en consultar una sola fuente, no

contrastan la información, no consultan a fondo sobre la temática en cuestión, desconocen la manera de hacer citaciones de autor y en ocasiones terminan haciendo una perífrasis y los textos son poco lógicos en sus producciones. Razones por las cuales sus producciones son poco convincentes.

2.2 Argumentación y persuasión

Díaz, (1996) afirma que: “La persuasión es una forma de control social con la que se manipula directa o veladamente el comportamiento y la actitud del auditorio” (p.16) en otras palabras, en los textos argumentativos el emisor tiene la intención de expresarse, pero además busca, a través de un ejercicio racional, generar un efecto en el receptor (que esté de acuerdo con lo expresado y lleve a cabo una acción que lo demuestre). Es decir que la función que impera en este tipo de textos es la conativa o apelativa, función que se centra en el destinatario apelando a sus emociones, deseos, prejuicios, temores y todo lo que tiene que ver con los estados de ánimo. Para dicho cometido algunos persuasores utilizan diversos recursos lingüísticos como: términos connotativos, adjetivos valorativos, el modo imperativo, así como también acuden a la mentira ejemplo de ello se puede ver en la publicidad y propagandas particularmente persuasivas.

Por ejemplo, en algunos comerciales de televisión es común ver famosas actrices o modelos promocionando X marca de champú que no necesariamente utilizan. La idea es hacer creer al televidente que el brillo y color del cabello tiene que ver con el uso del producto, de modo que, si él también lo utiliza, logrará los mismos resultados.

La argumentación es un tipo de persuasión mucho más exigente ya que esta se debe a un proceso racional. Con ella se busca un convencimiento, un cambio de actitud para lograr adhesión del público a un punto de vista, hecho o situación, de ahí que, un argumento debe ser razonable. Mientras que la persuasión apunta a las emociones, temores, deseos y prejuicios, la argumentación

apunta al raciocinio. Entonces, una persuasión resulta deshonesta cuando se realiza solo con el propósito de lograr beneficios mediante el engaño o cualquier otro procedimiento éticamente censurable. Ante todo, un argumento debe ser honesto y prestigioso para que el interlocutor sienta confianza en el emisor.

Cabe resaltar aquí que, fue Kant quien hizo la distinción entre persuasión y convicción, indicando que la primera es más subjetiva, emotiva y personal, mientras que la segunda exige un mayor papel de convencimiento racional. En este orden de ideas se puede hablar de una finalidad persuasiva y otra de convencimiento.

Convencer y persuadir sirven por lo tanto a un mismo objetivo, el de conducir al interlocutor a adoptar un punto de vista. Lo que varía fundamentalmente es la manera de realizarlo. Convencer, recurrir a un razonamiento lógico, científico, y más universal puede permitir alcanzar un mayor número de interlocutores de perfiles diferentes. Persuadir a alguien requiere por lo contrario conocer un mínimo a la persona o su manera de pensar, con el fin de poder jugar con su sensibilidad y sus sentimientos, sin tener necesidad de recurrir a la razón.

Lo antes dicho se convierten una de las dificultades que presentan los estudiantes coltmebistas de 11°C, por ello, el propósito de esta investigación se enfoca en el desarrollo de la competencia argumentativa, a continuación se presentan algunos problemas que presentan los alumnos.

2.3. Problemas que deben resolver los alumnos en la producción de un texto argumentativo

Son muchas las dificultades que enfrentan los estudiantes al momento de elaborar un texto argumentativo de calidad. En primera instancia, los estudiantes no conocen la variedad de estrategias que bien pueden usar para realizar sus argumentos, es decir, no utilizan los recursos estilísticos que pueden estar a su alcance (las descripciones detalladas de lo que están defendiendo,

las ironías, las comparaciones, la consideración de las posibles refutaciones a la opinión que ha sido revertida, etc.). Es importante aclarar que, para elaborar argumentos y contrargumentos complejos se hace necesario aumentar el conocimiento del tema, informarse, leer otras opiniones, ahondar intensamente sobre el contenido. En segundo lugar, está la problemática que tiene que ver con la escasez de recursos cohesivos (marcadores lingüísticos o conectores) que utilizan para encadenar en forma lógica los argumentos hacia la conclusión. A esto se suma otro obstáculo, y es lograr una producción escrita autónoma, que no dependa del turno de un interlocutor y en última instancia, la pobreza de los argumentos que usan para sustentar sus ideas.

Es por ello que, Perelman (1999) destaca seis condiciones para la secuencia didáctica en la producción de textos argumentativos:

1. Partir de la idea de que el aprendizaje sistemático de la construcción de textos argumentativos puede contribuir de manera muy central a la formación del ciudadano.
2. Presentar proyectos de elaboración individual, grupal o colectiva de textos argumentativos tanto orales como escritos.
3. Manipular los textos argumentativos que circulan socialmente, a nivel oral y a nivel escrito.
4. Profundizar en el tema a ser tratado
5. Plan textual
6. El proceso de puesta en texto, exigirá un camino de revisiones y correcciones.

De igual manera, De Zubiría (2006), propone analizar algunas de las posibilidades de trabajo sobre las competencias argumentativas en cuatro campos que a menudo se dan en la

escuela: escribir y leer ensayos, elaborar exposiciones, ver y comprender películas y elaborar exámenes. A continuación se hace la explicación de cada uno de ellos:

- **Para escribir y/o leer ensayos:**

Todo el que escribe un texto debe pensar, jerarquizar y ordenar las ideas para poder plasmarlas, entonces, escribir sería un proceso rápido si anticipadamente se ha pensado en un tema. En lo que respecta a la lectura, cabe señalar que es un proceso interactivo entre el texto y el lector y la estructura mental de este último. Pues cuando se lee no sólo se decodifican ideas o se hace una conversión de códigos en proposiciones. Leer va más allá, es convertir el texto en una microestructura la cual se asocia con las estructuras mentales (experiencia de vida) del sujeto para poder comprender. Por lo tanto, leer y aprender es asociar e interrelacionar de manera significativa conceptos nuevos con los que ya se poseen, de hecho, el leer es un proceso dialógico en el que el lector juega un papel activo y constructivo.

- **Para elaborar exposiciones**

Para exponer se requieren las mismas habilidades que usamos al hablar (pensar, codificar, seleccionar y ordenar, por tanto, exponer es enunciar lo que antes se ha pensado, organizado, jerarquizado y argumentado. Exponer también es argumentar y sustentar proposiciones, conceptos y redes de conceptos. De ahí que, apoyar las competencias expositivas en los educandos contribuye a cualificar las habilidades argumentativas.

- **La idea central, la macroestructura y la argumentación en una película.**

Sin duda el texto escrito ha sido el medio predilecto para expresar la cultura y su lectura puede hacerse según el ritmo individual de aprendizaje de cada persona, los textos poseen una estructura claramente diferenciada gracias a los signos de puntuación y las ayudas que representan

sus divisiones en párrafos. Sin embargo, los tiempos contemporáneos ofrecen las imágenes y los medios audiovisuales de comunicación que también se pueden leer tales como las imágenes, los afiches, las propagandas, programas las películas de cine y televisión. Según el autor las películas también podrían entenderse de manera análoga a los ensayos, como estructuras nucleadas y articuladas en torno a una idea central y sustentada desarrolladas mediante argumentos

Por su lado, Weston (1999), presenta de manera breve y clara un conjunto de reglas específicas para ayudar a los estudiantes a redactar o evaluar textos argumentativos. Según el autor, los argumentos son esenciales al momento de ofrecer una serie de razones o pruebas para apoyar una conclusión, además es una forma de interactuar e informarse de qué opiniones son mejores que otras. Pues hay opiniones sustentadas con buenas razones y otras con argumentos débiles y a veces desconocemos cuál es cuál.

Para mejorar la producción de textos argumentativos este autor propone una serie de reglas para elaborar, en primera instancia, argumentos cortos como: hacer distinción entre premisas y conclusión, exponer las ideas de la manera más natural posible, usar premisas fiables, escribir de manera concreta evitando los términos generales, vagos y abstractos, defender una posición con razones serias evitando el lenguaje emotivo, usar términos consistentes y con un único significado.

Además, ofrece un listado corto de criterios para confrontar y evaluar argumentos mediante ejemplos, tanto los propios como los ajenos. Es importante enseñar a los alumnos a utilizar los argumentos por analogía, Autoridad, ya que, con frecuencia, se tiene que confiar en otros para informar y para que digan lo que no se puede saber dada la poca información que posiblemente se tenga. También, pone énfasis en la citación de las fuentes consultadas, hecho este que le da más solidez, fiabilidad y refuerza las premisas. Es preciso anotar, que se debe tener certeza de la calidad y fiabilidad de información que ofrece la fuente consultada. Antes de citar a

alguna persona u organización como a una autoridad, se debe comprobar que otras personas u organizaciones igualmente cualificadas e imparciales estén de acuerdo.

Por último, el autor habla sobre los argumentos causales y deductivos, aquellos en los cuales las verdades de sus premisas garantizan la verdad de sus conclusiones. Propone escribir argumentos cortos para así hacerlos más largos; de argumentos en un párrafo a argumentos en un ensayo. Un ensayo basado en argumentos es, a menudo, una elaboración de un argumento corto, o de una serie de argumentos cortos vinculados entre sí por una construcción más extensa. Pero el proceso de pensar y de proyectar un ensayo basado en argumentos lo hace muy diferente a un argumento corto. Para lo cual toda persona que desee realizar este tipo de texto deberá: Explorar la cuestión, cuestionar y defender las premisas de cada argumento, (cuando las premisas de un argumento son discutibles, se tiene que examinar también los argumentos que hay en su favor.), revisar, reconsiderar los argumentos y usar un lenguaje concreto, específico, definitivo, juegue limpio, finalmente, el estudiante estará listo para empezar un ensayo.

Con relación a lo antes dicho, Perelman (1999) afirma que “la argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos” y es que continuamente y en todos los ámbitos de la sociedad los seres humanos intercambiamos problemas comunes. Comenta también la autora que desde edad temprana los niños desarrollan las capacidades de argumentar, pues a menudo buscan convencer con una serie de razones para así lograr su objetivo. Su competencia argumentativa también fue puesta en evidencia en investigaciones antropológicas realizadas en las aulas. María Antonia Candela (1991) señala que, en las situaciones en las que el docente abre un espacio para el debate y no ratifica ni niega la validez de lo que los niños dicen, sino que retoma los argumentos que los

alumnos elaboran y los confronta, ellos producen razonamientos con fundamentos de interesante complejidad.

No obstante, señala la autora que, en el proceso de enseñanza, la escuela, trabaja el tema argumentativo de manera aislada, no es sistemática y se introduce de manera tardía (prueba de ellos es que se trabajan en profundidad los tipos de textos argumentativos en los grados 10 y 11 de la Media) además la práctica discursiva en muchos casos se limita a la simple comprensión y producción de textos narrativos o descriptivos; incluso algunos consideran que estos textos son muy complejos y para los estudiantes dejando así de lado las posibilidades que los alumnos manifiestan cuando se comunican y donde ponen en funcionamiento diferentes modalidades en la organización de su discurso. Ellos narran, describen y argumentan.

Resulta de gran importancia trabajar con ese tipo de textos desde edades tempranas, puesto que el dominio de esta tipología textual abre puertas, permite defender nuestras ideas y no dejarnos influir fácilmente. Además, la competencia argumentativa oral que los niños realizan la aprenden en situaciones de la cotidianidad y es preciso que la escuela cree un puente entre esa práctica informal y otras situaciones de mayor formalidad que exigen niveles de argumentación y registros diferentes. Cabe anotar que, aunque un niño pueda hacer argumentos orales no quiere decir que los pueda hacer escritos.

Una de las sub categorías que emergen en esta investigación es el término “competencia” entendida como un saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. Debido a que, esta investigación tiene como propósito desarrollar la competencia argumentativa en los estudiantes coltemebistas es justificable el abordaje del significado de este vocablo bajo la mirada de algunos autores.

2.4 ¿Qué son las competencias?

Hay dos clases de ser: el ser en potencia y el ser en acto; todo cambio se realiza pasando de uno a otro (...) todo provienen del ser, pero sin duda, del ser en potencia, es decir, del no-ser en acto.

Aristóteles, Metafísica

El concepto de competencia tiene su origen en Grecia, para el filósofo Aristóteles (citado por Díaz (1996) la reflexión fundamental de la filosofía tiene que ver con el sentido y la naturaleza del ser. Mucho tiempo después de que Aristóteles hiciera la distinción entre ser en acto y en potencia se retoma su postulado para hablar de competencia y actuación en el campo de la lingüística. Es así como en 1965 Chomsky afirma que la competencia lingüística es el conocimiento que tiene el ser humano de las reglas o principios abstractos y universales que regulan el sistema lingüístico; este autor propone la hipótesis del innatismo, lo cual quiere decir que el ser humano nace con un dispositivo hereditario del lenguaje que permite dominar la lengua materna.

Anterior a esta hipótesis Saussure (1916), el creador del concepto significante y significado, formuló la dicotomía lengua y habla. Según él, el habla es individual la lengua es social y colectiva; la lengua permite a los hablantes reconocer el mismo significado de cada código y es habla es la manera particular de como expresa la lengua cada sujeto. Para Chomsky (1965) la competencia es de carácter formal y desligada de cualquier contenido y representa un conocimiento que se tiene gracias a la especialización de un conocimiento aún más abstracto. De ahí surge el concepto chomskiano de competencia que propone a la competencia como parcialmente innata y formal y que se corresponde con el acto en potencia propuesto por Aristóteles, además que representa un conocimiento implícito que se expresa en un saber hacer.

Sin embargo, Hymes (1972) se contrapone a este planteamiento, y que no reconoce al habla como un carácter individual azaroso e incierto, para él el habla está ligada al contexto social y es por ello que afirma que el habla es social y contextualizada, cuando se aprende una lengua también se aprende un contexto. Siendo así se puede decir que las competencias están contextualizadas lingüística y culturalmente.

Por otro lado, De Zubiría (2006) propone que el término competencia es polisémico debido a que con frecuencia se superponen por lo menos cuatro acepciones diferentes:

1. La de desempeño comprensivo formulada por Gardner y Perkins en la sustentación del Proyecto Zero Harvard (1967)
2. La de acción mediata, retomando la formulación de Vigotsky y Feuerstein. (1980).
3. La de conocimiento de carácter abstracto universal, pero afectada por el contexto en el que se desenvuelve el sujeto Torrado (1999)
4. La de *un saber hacer en contexto*, heredada de Hymes (1974)

Aunque hoy por hoy el concepto más dominante es: Hymes (1996) “*la competencia es un saber hacer en contexto como una actuación idónea en un contexto con sentido o como un conocimiento situado.*” Cabe resaltar que las competencias lingüísticas han sido sustituidas por las competencias comunicativas, en cuanto a estas competencias el autor arriba mencionado hace referencia a ellas como el conjunto de aptitudes que permiten una comunicación adecuada. Para ello, el individuo se vale de todos los sistemas de signos de su comunidad sociocultural y las resume en los siguientes puntos: Cuándo hablar, cuándo no hablar, de qué hablar, con quién hablar, cuándo hablar, dónde hablar, cómo hablar. En relación con lo anterior, Roegiers (2006) afirma que la competencia:

Es lo que permite a cada uno realizar correctamente una tarea compleja. No hace falta confundir competencia con hazaña o competición. Realizar hazañas es ser el mejor, entrar en competición con otros, aunque atropelle a los participantes. Ser competente no constituye una amenaza para los otros. Al contrario, las competencias de todos hacen la fuerza de un grupo, de un pueblo, de un barrio... Las competencias de los habitantes de una ciudad pueden ser complementarias. Por ejemplo, la panadería es competente para hacer el pan, pero no sabe regir los problemas de circulación. Es el policía quien es competente en ese caso. La secretaria es competente para manejar los problemas administrativos, mientras que su jefe es competente para gerenciar, dirigir un equipo de trabajo... (P. 7)

En suma, un ser competente es aquel que actúa de manera asertiva en las diferentes situaciones que se le presenten, claro está haciendo uso de todo lo aprendido, como también se requiere la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. Teniendo en cuenta que a diario los sujetos se comunican con los demás y con el entorno es preciso que la escuela desarrolle estas habilidades ya que son necesarias para el crecimiento personal y social.

Resulta pertinente para esta investigación lo que expresa Hymes, en cuanto a las competencias comunicativas, ya que dentro de éstas está la discursiva, que se refiere a la sucesión lógica y ordenada de las ideas o argumentos del discurso, y es que, para comprender correctamente un mensaje se necesita que su contenido esté cohesionado y sus puntos sean coherentes.

Por otro lado, no se debe confundir el concepto de competencia con el de rendimiento, ya que, se puede decir que el rendimiento está ligado más bien al lugar de producción de la tarea y la competencia al lugar de formación. En el lenguaje científico el término rendimiento tiene que ver con el hecho de realizar una tarea, al resultado de la misma. Mientras que en el lenguaje común el

rendimiento designa un grado de adquisición y se mide en términos del potencial que se tiene para realizar ciertas tareas, ya sea tareas de naturaleza escolar o profesional.

Por tales razones, se dice que una búsqueda desmedida de rendimiento puede a veces desviar a la persona de la búsqueda de sí misma, bajo la ley de la excelencia que requiere que, continuamente, uno sea cada vez el mejor para mantenerse en el lugar, la competencia, por el contrario, contribuye esencialmente a la realización de la persona, a su inserción social o socio-profesional, en los medios en los cuales está llamada a desenvolverse.

En función de los objetivos y de la intención de esta investigación a continuación se desarrollan aspectos teóricos en cuanto a la pedagogía de la integración la cual representa un aspecto importante, referencial en torno a la consolidación de las competencias

2.5 Pedagogía de la integración

En concordancia con lo antes mencionado, otro fundamento teórico de la presente investigación es la pedagogía de la integración. Cuando se evoca el término integración generalmente se piensa en agrupación de personas, integración cultural, racial, transgeneracional u otros grupos que incluyan individuos. Sin embargo, en el ámbito educativo la palabra integración se refiere a la integración de las diferentes dimensiones de las gestiones: varias categorías de actores, varios tipos de problemáticas (administrativas, económicas, pedagógicas, psicológicas...)

Roegiers (2006) dice que “integrar los conocimientos (saberes) y los saber-hacer, es utilizarlos de forma concreta en situaciones de la vida cotidiana”, por tanto, el alumno debe ser capaz de transferir sus aprendizajes del contexto escolar al contexto cotidiano. Pasar de la teoría a la práctica es indispensable. Para que un docente enseñe a los estudiantes a integrar sus conocimientos (saberes), debe presentarles situaciones complejas, llamadas “situaciones de integración”, y además les invita a tratar de resolverlos.

Para este autor, el término integración implica tres elementos a tomar en cuenta:

1. La interdependencia: entendida como hallazgo de los puntos en común de los diferentes elementos para reforzar los lazos que hay entre ellos, claro está, sin el ánimo de fusionarlos o confundirlos, En otras palabras, se trata de reunirlos dentro de un sistema.
2. La coordinación: esta se refiere a la articulación de los diferentes elementos para un funcionamiento armonioso, o sea, crear un movimiento conjunto de las partes.
3. La polarización: es decir, que la puesta en movimiento no tiene lugar gratuitamente, sino que se da con un objetivo bien preciso, en particular, para producir sentido.

En concordancia con lo arriba mencionado, se puede decir que la integración es un proceso en el cual se hacen interdependientes los diversos elementos que al inicio se encontraban disociados, para hacerlos funcionar de manera articulada, con un fin específico. Pedagógicamente hablando, la integración se refiere a la movilización conjunta de los diferentes conocimientos escolares realizada por el alumno en una situación significativa. Lo que podemos llamar la integración de los conocimientos o integración situacional.

En otro texto publicado por Roegiers (2006), el autor propone una serie de recomendaciones que la escuela y los educadores deben tener en cuenta para evolucionar en sus prácticas pedagógicas desde una pedagogía denominada *enfoque por competencias*, y es que a menudo se escucha decir que los jóvenes que van a la escuela durante muchos años no están en la capacidad de utilizar sus conocimientos escolares en la vida diaria. Dentro de sus sugerencias propone acciones tales como:

Un estudiante integrará mejor sus conocimientos (saberes) si con frecuencia se ve expuesto a situaciones-problemas (actividades de integración). Para lograr esto, el docente:

- planifica sus clases durante todo el año incluyendo períodos dedicados a la integración de los aprendizajes.

- Reserva un período al final del año para que los alumnos resuelvan situaciones-problemas. Estas situaciones-problemas deben llevar a los alumnos a poner en práctica las competencias de base.
- Realiza al principio del año un período de revisión de las competencias de base del año anterior (evaluación diagnóstica). Esto le permitirá al docente despejar las principales lagunas de los alumnos.
- Organiza a lo largo del año los aprendizajes en secuencias didácticas o ciclos. Estos aprendizajes son definidos en términos de conocimientos (saberes), saber-hacer y saber ser.
- Da espacio al final de cada secuencia o ciclo para actividades de integración y evaluaciones formativas. Lo que se denomina como semana de integración.

En correspondencia con el autor y la propuesta presentada por la pedagogía de la integración centrada en situaciones en las secuencias didácticas, se apertura el ejercicio de una práctica docente transformadora, real y contextualizada, basada en el desarrollo de competencias, consecuente con el incremento del desempeño, el poder de acción, construcción progresiva y compleja del pensamiento crítico reflexivo y por ende en el desarrollo de la competencia argumentativa para los estudiantes coltemebistas de 11°C.

La finalidad de la pedagogía de la integración es lograr que los estudiantes desarrollen nuevas competencias y valoren las ya adquiridas, por tanto, el docente no debe enfocarse únicamente en los errores en la producción de un alumno, pues en esta pedagogía se trata de ayudar a cada estudiante, es decir, permitir que mejore. Por esta razón, cada examen del alumno es independiente de los otros y no se debe comparar con los demás.

Por lo antes mencionado y para mantenerse objetivo y no equivocarse sobre lo que se evalúa, el docente debe servirse de criterios de corrección, ya que esto le permite tener varios

puntos de vista acerca de un mismo examen, y determinar los errores, pero también lo que está correcto. Los criterios esenciales para determinar si el alumno es competente o no serían: pertinencia de la producción, coherencia del relato, corrección del idioma y originalidad de la producción (opcional).

El desarrollo de las competencias comunicativas en especial la argumentativa se va a enfocar desde la SEE como parte de la experiencia vivida en el salón de clase con los estudiantes coltemebistas de 11°C. Razón por la cual, a continuación, se presentan algunos teóricos soportan esta investigación.

2.6 Sistematización de experiencias educativas

2.6.1 ¿Qué es sistematizar experiencias?

El concepto más común del término sistematización es clasificar, ordenar o catalogar datos e informaciones. Sin embargo, en el ámbito de la educación popular y de trabajo en procesos sociales es referido a la recolección y ordenamiento de la información con el fin último de obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias.

Las experiencias son procesos sociales dinámicos que siempre están en movimiento, además, se consideran procesos complejos, ya que intervienen factores objetivos y subjetivos que se interrelacionan con las condiciones del contexto, situaciones, las acciones de las personas, las reacciones generadas de dichas acciones, las reacciones que se establecen, los resultados, percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones de las personas que intervienen en el proceso y relaciones entre ellos.

Han sido muchos los enfoques y posturas que han tratado de dar un concepto acerca de la SEE, las diferencias radican en las raíces de los fundamentos epistemológicos (histórico-

dialectico, hermenéutico, dialógico, deconstructivo, etc.) debido a esto existen varios conceptos, es por ello que, Jara (2014) afirma que el concepto aún se encuentra en construcción y los principales puntos de encuentro entre las diferentes posiciones señalan que la sistematización es la interpretación crítica que hacemos de las experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción explica el proceso vivido, la SEE es generadora de conocimiento y aprendizaje significativo ya que permiten comprender las experiencias teóricamente y orienta a una perspectiva transformadora, de ahí que cualquier sistematización de experiencias demande:

- a) Un proceso de reflexión individual y colectivo.
- b) en torno a una práctica realizada o vivida;
- c) que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella,
- d) que provoca una mirada crítica sobre la experiencia;
- e) que produce nuevos conocimientos.

Con base en estas afirmaciones algunos autores hacen énfasis en cierto elemento en particular:

***Sergio Martinic** (1987) de Chile dice que: “proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado. Como la experiencia involucra a diversos actores, la sistematización intenta dilucidar también el sentido o el significado que el proceso ha tenido para los actores participantes en ella”. “Es un proceso metodológico cuyo objeto es que el educador o promotor de un proyecto recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros” “Alude a un proceso a través del cual se recupera lo que los sujetos saben de su experiencia, para poder interpretarla y luego comunicarla”.*

***Félix Cadena** (1987) de México, afirma: “... es una especie particular de creación participativa de conocimientos teórico-prácticos, desde y para la acción de transformación, entendida como la construcción de la capacidad protagónica del pueblo”.*

***Mercedes Gagneten** (1987) de Argentina: “El método de Sistematización de la práctica es el proceso por medio del cual se hace la conversión de*

práctica a teoría. Sistematizar es reproducir conceptualmente la práctica (...) es el procesamiento de los movimientos de la realidad misma, de los procesos de transformación o no, así como los conocimientos que dichos componentes generan en los actores implicados en la tarea (...) brinda un modo de organizar el saber a partir de la materia prima que da la realidad y la práctica”.

Teresa Quiroz (1990) de Chile: “Un método que busca generar conocimiento social a partir de las experiencias, para ofrecerlo como orientación a otras experiencias similares. Una reflexión teorizada en torno a una práctica social realizada”.

Joao Francisco de Souza (1996) de Brasil afirma: “Es una forma de producción de saberes que permite a sus sujetos apropiarse de la propia experiencia...” Un proceso de sistematización es una actividad cognitiva que se propone construir los saberes que están siendo producidos en una determinada experiencia por parte de sus sujetos”.

Alfonso Torres (2004) de Colombia, resalta que la entiende como: “...una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en que se inscriben”.

Ma. Mercedes Barnechea, Ma. Luz Morgan y Estela González (2010) de Perú, explicitan que: “Entendemos la sistematización como un proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica” (...) “La sistematización de experiencias de promoción, es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de promoción vivida personalmente (o sobre determinados aspectos de ésta), mediante el cual interpretamos lo sucedido, para comprenderlo. Ello permite obtener un producto consistente”. y sustentado, a partir del cual es posible transmitir la experiencia, confrontarla con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica” “La concebimos como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo” ...

Se puede observar que la mayoría de los autores ven en la sistematización un proceso reflexivo-colectivo de creación de conocimiento, en el cual los propios autores buscan mejorar sus prácticas

y hacer una transformación. Lo más relevante de dicho proceso es crear un nuevo conocimiento a partir de la realidad de los actores, esto hace más interesante el asunto y atrapa a los participantes.

Según Jara (2014) la sistematización:

Es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

En este concepto se enfatizan algunos elementos centrales como: la interpretación crítica que se realiza a partir del ordenamiento y reconstrucción de un proceso, una interpretación de la lógica de dicho proceso, la producción de conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de lo vivido en las experiencias y por parte de quienes las han vivido, apropiación crítica del sentido de la sistematización, la intencionalidad transformadora, el esfuerzo intencionado de producción de conocimientos, la mirada a la experiencia vivida pero no para quedarse en el pasado, sino para proyectarse hacia el futuro.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2016) señala que: “La sistematización es un recurso valioso para “mirarse a sí mismo”, para ser críticos, para reconocer los avances y seguir aprendiendo. Integra la reflexión sobre la propia experiencia y es una oportunidad para crecer profesionalmente”. (p.12)

Esta segunda categoría de la investigación es relevante porque una sistematización de experiencias posee características que coadyuvan al propósito de la misma. Tales características son:

1. Produce conocimiento desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla.
2. Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes.
3. Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias
4. Identifica los principales cambios que se dieron a lo largo del proceso y por qué se dieron.
5. Produce conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de las experiencias, apropiándose de su sentido.
6. Construye una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora.
7. Se complementa con la evaluación, que normalmente se concentra en medir y valorar los resultados, aportando una interpretación crítica del proceso que posibilitó dichos resultados.
8. Se complementa con la investigación, la cual está abierta al conocimiento de muy diversas realidades y aspectos, aportando conocimiento vinculados a las propias experiencias particulares.
9. No se reduce a narrar acontecimientos, describir procesos, escribir una memoria, clasificar tipos de experiencias, ordenar los datos. Todo ello es sólo una base para realizar una interpretación crítica.

Otras particularidades de sistematizar experiencias son:

1. Sirve para comprender a profundidad nuestras experiencias y mejorarlas.
2. Para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.
3. Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.

4. Para incidir en políticas y planes a partir de aprendizajes concretos que provienen de experiencias reales.

Otro referente teórico en esta investigación es la pedagoga e investigadora colombiana Lola Cendales, quien da valor e importancia a la investigación como clave para fortalecer las acciones educativas. En su caso, la emergencia de la producción de conocimiento surge como resultado de las demandas de los grupos de base y equipos educativos que ha apoyado y acompañado. Por ejemplo, ante la necesidad de comprender mejor los problemas de los contextos locales, los grupos u organizaciones solicitaban apoyo en investigación participativa; ante la urgencia de reconocer la historia y la cultura de los colectivos sociales con los que trabajaban, demandaban apoyo en la reconstrucción histórica y de memoria-colectiva; ante la necesidad de reconstruir y analizar las propias experiencias educativas, requerían apoyo en la sistematización de experiencias.

Cendales y Torres (2007) resaltan que la decisión por sistematizar una experiencia nace de la voluntad propia de un grupo de sujetos que experimentan la necesidad de llevarla a cabo por diversas razones, son gestores de una experiencia que transcurrido un tiempo de su sistematización quieren volver a ella con el ánimo de reflexionar sobre la práctica. Para tal efecto, es necesario contar con la voluntad de los sujetos de la experiencia por sistematizar, porque nadie puede sistematizar por otro su experiencia, la participación autónoma de los sujetos logra ser un factor de motivación. Además, sistematizar requiere de tiempo y energías que solo es posible cuando se tienen claros los porqués y para qué de dicho proceso, de igual forma, requiere del compromiso y de la responsabilidad colectiva ya que es un asunto formativo.

Con relación a lo anterior, Gihso (2006) señala que la sistematización como propuesta para generar conocimiento, desde la reflexión y la comprensión de la práctica, requiere de sujetos autónomos capaces de plantearse problemas, de aplicar sus saberes sin aferrarse a los conocimientos tradicionales, instruccionales o previamente regulados. El proceso sistematizador por un lado necesita un sujeto emancipado, pero a la vez orientado a formar un sujeto capaz de construir un saber crítico preparado para distanciarse de los conceptos y planteamientos ciertos y supuestamente acabados; enfrentándose a una realidad que se le presenta fatídicamente estática e inacabable. (p.5).

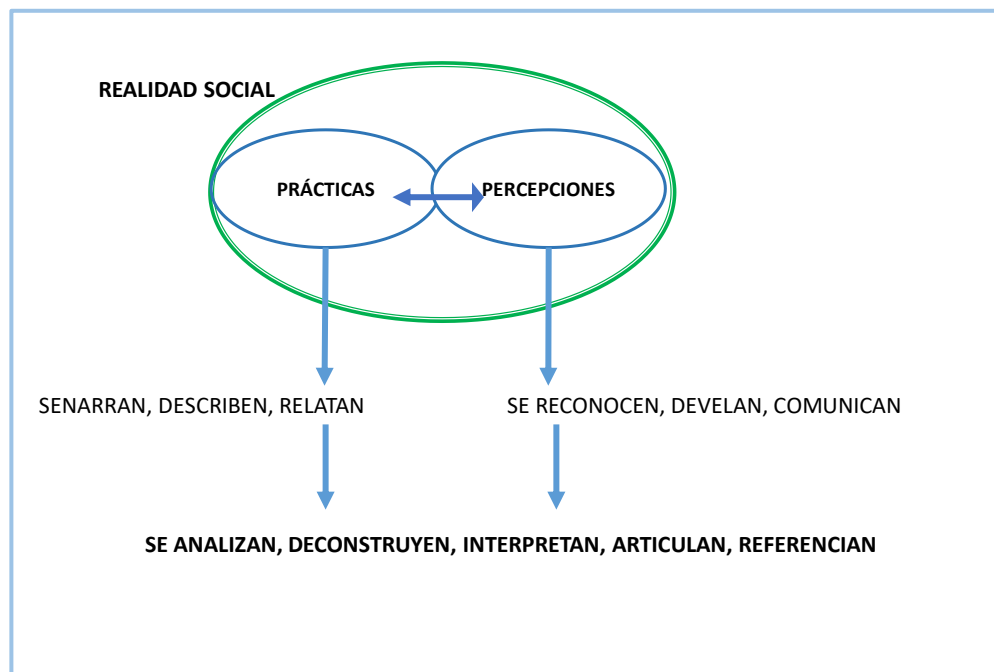


Figura 4 Sistematización como generadora de conocimiento. *Fuente: Gihso (s.f).*

Para Gihso (s.f) La reflexividad dialógica propia de la sistematización permite, además de relatar la experiencia, enriquecer los modos de autocomprensión de roles, responsabilidades o

papeles profesionales y personales, establecer relaciones comprensivas que facilitan la significación y resignificación del quehacer y de los discursos que dan cuenta de áreas de consenso y disenso entre los participantes de una práctica compartida. (p. 6)

Y es que para poder sistematizar se requiere del interés en aprender de la experiencia, valorándola como fuente de aprendizajes, no influir la observación con apreciaciones personales con prejuicios, habilidad para hacer análisis y síntesis que garantice rigurosidad en el manejo de la información.

Igualmente, se debe contar con condiciones institucionales como: proponer el trabajo en equipo como una oportunidad para la reflexión crítica y de creación de un aprendizaje compartido, las instituciones deben considerar integración de la planificación, la evaluación, la investigación, el seguimiento y la sistematización como componentes de una estrategia; impulsar la sistematización organizada para dejar registro de todo lo trabajado y buscar nuevas oportunidades y por último, ofrecer los recursos y el espacio para que esta estrategia pueda llevarse de la mejor manera.

2.7. ¿Cómo llevar a cabo una sistematización de experiencias?

Jara (2014) propone cinco tiempos para llevar a cabo una SEE:

A. Punto de Partida: la experiencia vivida.

Es necesario haber participado en la experiencia que se vaya a sistematizar, los involucrados serán los protagonistas de la sistematización, aunque se puede acudir a la ayuda de personas externas para coordinar la metodología, organizar la información y contribuir en los temas de reflexión; de ninguna manera este apoyo externo sustituirá a los miembros que participaron en la

SEE. De igual manera es importante guardar los registros (evidencias) de todo lo que sucede en el tiempo de dicha sistematización.

B. Las preguntas iniciales

¿Para qué queremos hacer esta sistematización?

Se trata de definir los objetivos de la sistematización que se quiere llevar a cabo, también se debe tener en cuenta el horizonte institucional y las metas personales.

¿Qué experiencias queremos sistematizar?

Se debe delimitar el lugar, tiempo y la experiencia que se desee sistematizar, los criterios para delimitar estarán ajustados al objetivo, al contexto y a los participantes.

¿Qué aspectos de la sistematización interesan más?

Ante todo, hay que seleccionar el eje para realizar la sistematización, es decir, la experiencia sobre la cual se desee observar y reflexionar. Esto permitirá centrarse en los algunos elementos y no divagar en el análisis crítico.

¿Qué fuentes de información se utilizarán?

En primera instancia se debe identificar y ubicar la fuente de información que se necesita para recuperar el proceso de la experiencia para ordenar sus elementos, seguidamente, explorar que datos serían necesario conseguir a través de entrevistas, búsqueda de documentos, revisión de archivos, etc. Finalmente seleccionar solo los registros que tengan que ver con el objeto de estudio.

¿Qué procedimientos se seguirán?

Inicialmente, se hará un plan operativo de sistematización, definir las tareas a realizar, los responsables de ejecutarlas, quienes serán las personas que participarán, el lugar, el tiempo, los instrumentos y las técnicas a utilizar, así como también los recursos y organizar un cronograma.

C. La recuperación del proceso vivido

El autor propone que se debe reconstruir la historia de manera ordenada de lo que fue sucediendo en la experiencia, será descrita de manera objetiva y cronológica. En esta fase se rescatan los momentos significativos, las principales opciones realizadas y hasta los cambios que dieron durante el proceso. Para la recuperación de los datos se puede hacer uso de organizadores gráficos o técnicas narrativas.

Después de reconstruir la historia, se debe ordenar y clasificar la información teniendo en cuenta solo los aspectos que interesen más, es importante determinar las variables o categorías para el proceso de organización de los datos. En este punto se debe describir con detalle y sin emitir ninguna clase de juicio o interpretaciones (esto se hará en la fase interpretativa).

D. Las reflexiones de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?

En esta fase, se hace el análisis y la síntesis de la información, o sea interpretar todo lo observado, lo descrito; asimismo, hacer un análisis de cada componente por separado y luego establecer relaciones entre ellos, de ahí surgen críticas e interrogantes, se miran las particularidades y el conjunto, lo personal y el colectivo. Seguidamente viene la fase de interpretación crítica que consiste en retomar los interrogantes, preguntando por las causas de lo sucedido. Se quiere con esto entender, explicar o descubrir la lógica que ha tenido la experiencia (por qué paso lo que pasó y no sucedió de otra manera) este es el momento de confrontar los hallazgos y las reflexiones surgidas de la experiencia con los planteamientos teóricos.

E. Los puntos de llegada

En esta última etapa de la sistematización, se elaboran las conclusiones y las recomendaciones, se evidencian las afirmaciones que surgen en el proceso ya sean teóricas o prácticas, esto conlleva a nuevos aprendizajes, cabe resaltar que las conclusiones pueden darse de manera abierta, además las conclusiones deben responder a los objetivos planteados en la sistematización, de igual manera, hay que resaltar la enseñanza que deja la experiencia ya sea para mejorar la misma o para compartir con otras, esta última es relevante ya que toda experiencia sistematizada debe ser comunicable.

Otro aspecto importante para trabajar en esta investigación es el aprendizaje colaborativo, ya que este modelo educativo rescata la importancia de aprender con el otro, de controlar su aprendizaje con la ayuda de un equipo. En este estudio se rescata se aborda este tema por cuanto resulta apropiado para hacer un ejercicio crítico reflexivo en conjunto, es decir de los involucrados en la SEE, una práctica que se hace de manera colectiva para implementar nuevos aportes o estrategias a la práctica.

2.8. Aprendizaje colaborativo

Como bien se dijo en el párrafo anterior, para sustentar la presente investigación también se tuvo en cuenta el aprendizaje colaborativo. Este tipo de aprendizaje es reconocido por su capacidad para transmitir la importancia del trabajo en equipo y empoderar a los estudiantes. En esencia, este modelo implica que los alumnos aprendan a gestionar sus tareas de forma colaborativa. Es decir, que controlen su proceso de aprendizaje y el de sus compañeros.

De este modo, la carga de trabajo para el docente se reduce, pasando este a ser un orientador en el acceso al conocimiento y no el único responsable de garantizarlo. La

responsabilidad pasa a ser compartida bajo este modelo. Con relación a esto, Perrenoud (2004), afirma que “trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero presupone también la convicción de que la cooperación es un valor profesional”.

Estos dos aspectos están muy relacionados, pues normalmente se desvaloriza lo que no se domina. Algunas de estas insinuaciones respecto al trabajo en equipo esconden el miedo a no saber salir del apuro, ser dominado por el grupo o sus líderes. Al contrario, una adhesión entusiasta al principio del trabajo en equipo lo debilitará si se descubre que no se sabe trabajar de forma cooperativa, que esto supone mucho tiempo o crea un resentimiento o un estrés que no se llega ni a superar, ni incluso a verbalizar. Lo cual conduce a distinguir tres grandes competencias

1. Saber trabajar con eficacia en equipo y pasar de un pseudo equipo a un verdadero equipo.
2. Saber entender entre los problemas que requieren una cooperación intensiva. Se trata de, saber hacer en el momento oportuno, cuando resulta más eficaz, o sea, es participar en una cultura de cooperación, estar abierto a ella, saber encontrar y negociar las modalidades de trabajo óptimas, en función de los problemas que resolver.
3. Saber detectar, analizar y combatir las resistencias, obstáculos, paradojas, callejones sin salida relacionados con la cooperación, saber autoevaluarse, adoptar una mirada comprensiva sobre un aspecto de la profesión que nunca caería por su peso, teniendo en cuenta su complejidad.

También señala el autor arriba mencionado que “la cooperación no implica siempre un proyecto común. Incluso cuando cada uno sigue su ruta y hace lo que tiene que hacer”, sucede que su interés le obliga a construir alianzas, acuerdos, colaboraciones puntuales, sin meterse por eso en el mismo lío constantemente. Así pues, saber cooperar es una competencia que sobrepasa el trabajo de equipo.

El aprendizaje colaborativo resulta perfecto para formar a los estudiantes que pronto se convertirán en los profesionales del mundo laboral porque ofrece ventajas como: La integración, la autoconfianza, la independencia, la responsabilidad y el pensamiento crítico

En consonancia con lo antes mencionado, está la enseñanza de la práctica reflexiva a los estudiantes ya que va en consonancia con la SEE y es que ambas hacen énfasis en que la práctica del diálogo reflexivo tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, éste exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarnos todo y puede ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad. Además, favorece la cooperación con los compañeros.

Perrenod (2001) dice que, todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo. Es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer. Para dirigirse hacia una verdadera postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un hábito.

Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo.

Capítulo III

Marco metodológico

En este capítulo se presenta la metodología que permitió orientar este trabajo, teniendo en cuenta el paradigma, tipo de investigación, el enfoque metodológico y fases e instrumentos pertinentes para llevarlo a cabo.

De acuerdo a lo anterior, esta investigación se enmarca en el paradigma crítico-social porque este tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos en el seno de las comunidades con la participación de sus miembros. Además, es considerado una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico.

Como se ha dicho antes, este trabajo tiene como segunda categoría la sistematización de experiencias y por consiguiente se relaciona con el paradigma escogido puesto que ambos tienen un marcado carácter autoreflexivo, además, poseen como propósito crear conocimiento desde las necesidades de un grupo que se encarga de analizar su propia realidad. Por ello, Habermas (1994) señala que el saber es el resultado de la actividad humana motivada por sus necesidades e intereses propios. Entonces, la reflexión grupal e individual de una problemática que aqueja a un colectivo conlleva a plantear y adoptar opciones para superar las limitaciones que experimente dicho grupo. Lo cual, quiere decir que tanto el paradigma crítico social y la SEE convergen en la búsqueda de la autonomía racional y liberadora de las personas para así llevarlos a la transformación de su entorno.

Por ende, proponer este paradigma resultó pertinente por cuanto el estudio buscó desarrollar en los estudiantes coltemebistas de 11^oC las competencias argumentativas que le permitirán ser más competitivos, interactuar en eficiencia, ser reflexivos, críticos.

De igual forma, se trabajó con el método Investigación Acción Participativa (IAP) el cual también apunta a la búsqueda de resultados fiables para mejorar la situación detectada y se basa en una reflexión y una serie de prácticas que se proponen incluir a todos los participantes de una comunidad en la creación de conocimiento científico sobre sí mismos. Esto se soporta en la afirmación de Jara (2014):

El método de la investigación-acción participación (IAP) combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. En cada proyecto de IAP, sus tres componentes se combinan en proporciones variables. a) La investigación consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. b) La acción no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. c) La participación significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad. (p.69)

Por otro lado, colmenares (2012) declara que, los investigadores que siguen esta metodología han diseñado una serie de pasos, etapas, momentos o fases, que difieren en sus denominaciones; no obstante, su esencia sigue las orientaciones fundacionales que dejó Kurt Lewin, en su clásico triángulo investigación -acción-formación.

Las fases a seguir en dicha metodología son: un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de dichos planes y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación, que permite redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas.

Entonces, siguiendo las cuatro fases señaladas por colmenares (2012) y los componentes que menciona Jara (2014), esta investigación se organizó de la siguiente manera: primera fase, la investigadora realizó observaciones sistemática en el aula, se contrastaron los resultados obtenidos de la prueba de Lenguaje (SABER 11-2018) con los datos arrojados por la prueba SABER 9° del mismo año , que a su vez fueron contrastados con la matriz de referencia y los desempeños críticos emanados del mismo Icfes. De igual forma, se incluyeron los resultados de una prueba diagnóstica tipo Saber aplicada por la institución en enero del 2019 a los mismos estudiantes que en el año 2017 estaban en 9° y hoy se encuentran cursando el grado 11°C. Dicho análisis arrojó que los estudiantes de la Media en su mayoría presentan dificultades en las competencias lectoras y escritoras, pues son pocos los estudiantes que identifican y caracterizan las diferentes voces o situaciones presentes en un texto, además a la mayoría se les dificultad reconocer contenidos valorativos, estrategias discursivas, establecer la validez e implicaciones de un enunciado en los textos (argumentativo o expositivo); a esto se suma, la poca capacidad para emitir juicios valorativos de los textos que leen o de las situaciones que se le plantean, situación ésta convertida en el objeto de estudio de la presente investigación.

Evidenciada la problemática, se pasa a la segunda fase: la investigadora se plantea una interrogante que posteriormente la conducen a trazarse unos objetivos en los cuales estableció la SEE como vehículo que coadyuva al desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes de grado 11°C. Cabe anotar aquí que los resultados de las pruebas arriba mencionadas fueron socializados a los estudiantes con el ánimo de concientizarlos y abordar dicha problemática con los actores principales que en palabras de Jara (2014) no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad

En la tercera fase, se les planteó diseñar una secuencia didáctica que abordó la unidad temática de los textos argumentativos y que a su vez sirvió como excusa para realizar SEE, la cual se llevó a cabo en cuatro sesiones (la secuencia se desarrolló en 16 hora de clases) y de cada encuentro se dejó de un registro anecdótico como evidencia, el registro anecdótico se hizo al finalizar cada sesión y lo elaboraron tanto de la docente investigadora como los estudiantes y un maestro que intervino como par académico.

En esta investigación la última fase, que corresponde a la reflexión se trabajó de manera permanente, ya que, el diálogo reflexivo es un principio de la SEE como constructora en la generación de otros aprendizajes, por ende al finalizar cada sesión se reflexionó en grupo de discusión sobre los resultados del plan de acción que se propuso para mejorar las prácticas de aula de los estudiantes y la docente investigadora.

En consonancia con lo anterior, Eliot (1990), basado en los postulados de Stenhouse (1970), dice que la IAP se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir el bien común, en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de autoevaluación en relación con determinadas concepciones individualistas del bien. (p.15).

Lo cual quiere decir que, la IAP es una forma de intervenir en los problemas sociales que busca que los conocimientos producidos por una investigación sirvan para la transformación social. De igual manera, procura que el desarrollo de la investigación y la intervención estén centrados en la participación de los que conforman la comunidad donde se investiga y se interviene, ya que se entiende a la propia comunidad como la encargada de definir y dirigir sus

propias necesidades, conflictos y soluciones. En palabras de Hernández Sampieri (2014) “Para que sea viable la investigación, la población debe estar preparada para participar (apertura, motivación) y lograrse la unidad entre investigadores y comunidad”. (p.501).

En suma, la IAP y la SEE tienen en común la característica de preocuparse por la utilidad de la investigación para la transformación de la realidad, aunque asuman énfasis o nombres distintos. En ese sentido, coinciden, como se ha señalado a lo largo de este trabajo con los propósitos centrales de la Sistematización de Experiencias.

Por otro lado, este trabajo es coherente con el enfoque cualitativo porque tiene que ver con la interacción social, con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad experimentada por los involucrados. En este caso, se hizo un proceso indagatorio previo que dio origen a una pregunta orientadora en relación a la problemática encontrada y que posteriormente generó una propuesta como practica transformadora de la realidad observada. Además, según Hernández Sampieri (2014), “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general”. (p.8).

Los métodos de investigación cualitativa, se apartan de las normas tradicionales de investigación en cuanto se refiere al uso preferente o predominante de información cualitativa, al objetivo general de conocimiento que buscan algunas de ellas, a la estrategia general para llevar a cabo objetivos de investigación, a la utilización y al destinatario de los resultados obtenidos y a otros aspectos propios de cada tipo. También tienen validez y confiabilidad en correspondencia con los criterios de validez interna y externa de la investigación cualitativa, y esta trata de cumplir mediante diversos procedimientos como los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Credibilidad, porque cumple con los hallazgos cualitativos mediante diversos

procedimientos utilizando los más importantes como: la observación persistente, el análisis de datos negativos y el chequeo con los informantes, múltiples fuentes y diversos métodos de investigación. Transferibilidad, porque sólo apunta a hacer inferencias lógicas o situaciones que tengan similitudes con el caso estudiado. Comprobabilidad, porque es un criterio equivalente a la confiabilidad de la investigación cualitativa. Además, es un proceso de metainvestigación es decir, una revisión teórica y metodológica en profundidad de un estudio ya realizado.

Por las razones antes mencionadas en esta investigación se siguió la ruta de SEE, la cual permitió analizar, comprender describir e interpretar los significados atribuidos por los estudiantes coltemebistas de 11°C a su quehacer o proceso educativo, actividades y experiencias vividas en su formación.

En el contexto de este trabajo investigativo, también se entiende la sistematización como una forma de investigación que consiste en un proceso de reflexión respecto a una práctica o experiencia, en el que se organiza la información de manera que pueda ser interpretada, publicada y comunicada a otros, con el fin de construir un nuevo saber. En este proceso, es importante que el investigador se comprometa con su investigación, para lograr un resultado más consciente y detallado, con el cual intenta siempre mejorar la práctica o experiencia que se está sistematizando.

Si se tiene en cuenta la sistematización como un tipo de investigación que posibilita procesos sociales, se facilita el hecho de orientar la práctica hacia la construcción de experiencias en las que se tenga en cuenta el papel de todos sus participantes, de forma que se integre una concepción social que valore los roles y los aportes de los integrantes, en este caso, el docente y sus alumnos. De esta manera, se contribuye con la construcción de sociedad desde diversos espacios.

Los actores o protagonistas de esta investigación fueron 28 estudiantes del grado antes mencionado y la docente de la asignatura de Lengua Castellana, que a su vez es la docente investigadora; tuvo como escenario la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”. Para iniciar este proceso se realizó una observación directa y análisis de los resultados de pruebas aplicadas por el Icfes (SABER 9°-2017) y una prueba diagnóstica aplicada por la institución (2019) dichas evaluaciones, permitieron identificar la problemática planteada en el primer capítulo. Seguidamente, se procedió a trazar los objetivos teniendo en cuenta el horizonte institucional y las metas personales.

La fase que siguió fue la de delimitar el tiempo y la experiencia que se sistematizó, la cual consistió en un andamiaje cognitivo, es decir una estructura temporal mediante la cual los estudiantes desarrollan o adquieren nuevas competencias, destrezas y conceptos, las actividades se aplicaron en 4 sesiones de dos horas cada una. En dicho andamiaje, se trabajó una unidad del periodo académico titulada los textos argumentativos, la cual consistió en una serie de actividades encadenadas entre sí que permitieron abordar de distintas maneras el objeto de estudio. Todas las actividades compartieron un hilo conductor que posibilitó a los estudiantes desarrollar su aprendizaje de forma articulada y coherente. Además, cada actividad propuesta se trabajó teniendo en cuenta las siguientes fases: 1) reflexión personal, 2) diálogo entre pares y 3) plenaria, atendiendo a lo señalado en el trabajo colaborativo de Perrenoud (2004) y a la Pedagogía de la Integración de Rogiers (2006) respectivamente.

Cada objeto de estudio dejó un registro que sirvió de evidencia y fuente para su posterior análisis; al finalizar cada sesión tanto docente como estudiantes realizaron un texto narrativo de la observación de clase. Asimismo, se diseñaron unas rúbricas (validadas por 3 expertos) para evaluar el trabajo en equipo, las presentaciones orales, textos argumentativos y para evaluar el

portafolio en el cual se archivaron todas las memorias de la secuencia. Tanto las rubricas como los registros de clase sirvieron como material vital para la fase de rescate de los momentos significativos, las principales opciones realizadas y hasta los cambios que dieron durante el proceso para finalmente hacer la fase de las reflexiones de fondo. En este punto, se hizo el análisis y la síntesis de la información, o sea interpretar todo lo observado, lo descrito; de esta manera, se hizo un análisis de cada componente por separado y luego establecer relaciones entre ellos, de ahí surge críticas, se contrastaron los hallazgos y las reflexiones surgidas de la experiencia con los planteamientos teóricos.

En la última fase de la sistematización, se elaboraron las conclusiones y las recomendaciones en las cuales se evidencian las afirmaciones que surgen en el proceso ya sean teóricas o prácticas.

Técnicas de registro de la información

Para registrar los datos, se utilizaron como técnicas la observación participante de todos los involucrados, lo que permitió abordar las realidades humanas desde el interior de los actores en el escenario, se registraron las impresiones y los hechos acontecidos antes, durante y después de cada actividad del andamiaje cognitivo, lo cual sirvió para desarrollar la experiencia de la sistematización. Consistió en una guía diseñada para el registro de observación de clase de los participantes de la práctica en forma continua. Como instrumentos para la recogida de los datos, se implementaron las rúbricas, los productos de cada sesión y el portafolio del estudiante. Es importante anotar que se hicieron observaciones directas por parte de la docente investigadora y de los estudiantes, de los cuales existen evidencias fotográficas y registros de anotaciones de la clase.

Las anotaciones o notas de campo

Es necesario llevar anotaciones, registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. Se lleva durante todo el proceso, para registrar una síntesis de temas, personas, impresiones, comentarios, eventos y demás acontecimientos significativos. En el aula, estas anotaciones equivalen a un relato narrativo descriptivo que presenta los episodios vividos en clases. Con respecto a esto, Hernández Sampieri (2014) dice que en las anotaciones es importante incluir nuestras propias palabras, sentimientos y conductas. Asimismo, cada vez que sea posible es necesario volver a leerlas y, desde luego, registrar nuevas ideas, comentarios u observaciones (p. 370).

En esta investigación se llevaron registros de cada sesión en un formato llamado guías para el registro de observación (documento que fue avalado por jueces expertos) en el cual cada actor no solo narra lo acontecido en la clase, sino que, hace interpretaciones, conjeturas y cuestionamientos. En este sentido, las notas de campo fueron una herramienta que permitió sistematizar la experiencia para luego analizar los resultados. Como corpus de investigación es de gran importancia ya que mantiene las memorias de los sucesos con la percepción que retrata la realidad inmediata. Para su validación fue necesario tomar fotografías.

De igual manera, como lo afirma el autor arriba mencionado, las anotaciones de la observación directa son descripciones de lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados. Regularmente van ordenadas de manera cronológica. Nos permitirán contar con una narración de los hechos ocurridos (qué, quién, cómo, cuándo y dónde).

Coincide con lo que afirma Bernal (2019), la observación, como técnica de investigación científica, es un proceso riguroso que permite conocer, de forma directa, el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada. (p.257). Como se mencionó anteriormente, cada estudiante y la docente investigadora al finalizar cada sesión, tenían un espacio en el que se hacían los registros de la observación, en dichos textos anecdóticos, no solo se describió la clase, el trabajo en equipo, sino, aspectos como los recursos implementados, comportamiento, participación de los actores, el trabajo en equipo, etc.

Portafolio

Guzmán y Col (2014) aseveran que, en los nuevos enfoques de formación por competencias, el portafolio se estableció como una estructura importante en la praxis docente ya que el mismo es una recopilación de su quehacer, representando un autorretrato académico del mismo, Lo que quiere decir que, el portafolio es una forma de evaluación que permite monitorear el proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, permite ir introduciendo cambios durante dicho proceso. Además, Puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de autoevaluación.

En esta investigación se eligió esta técnica para que los estudiantes hicieran una colección de documentos de su trabajo, el cual exhibe su esfuerzo, progreso y logros. Cada estudiante llevó un portafolio que entregaron al finalizar la secuencia didáctica, en él se foliaron todos los productos de cada sesión, los registros de observación y los compromisos. Dicho portafolio fue evaluado por la docente, el cual incluyó como criterios de evaluación: Presentación y contenido, evidencias de desempeño, puntualidad en el trabajo y metacognición.

Talleres

Los talleres, fueron realizados en cada una de las sesiones de trabajo propuestas en el andamiaje cognitivo, cada actividad se trabajó en tres fases: reflexión individual, trabajo cooperativo y plenaria, permitiendo recolectar la información directamente de los actores desde una realidad integradora, compleja y reflexiva, en la que se unieron la teoría y la práctica en vinculación constante con la realidad social implicada en el proceso de la investigación acercando al estudiante a su futuro campo de acción.

Inicialmente los estudiantes se mostraron muy motivados, pues trabajar la secuencia fue nuevo para ellos, sobre todo les favoreció la interacción con sus compañeros en la generación de saberes porque hubo un compartir de conocimientos, y de valores como la responsabilidad, colaboración y compromiso.

Instrumentos de recolección de datos.

Los instrumentos de recolección de datos en esta investigación fueron: guía para el registro de clase, los productos de cada sesión y las rúbricas.

Rúbricas

Para Díaz Barriga (2006) la rúbrica es un instrumento que evalúa un aprendizaje situado con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada. Es decir que sirven para evaluar el nivel de desempeño de los estudiantes en una tarea, se trata pues de una herramienta de calificación utilizada para realizar evaluaciones objetivas. Además, ésta provee un marco de autoevaluación, reflexión y revisión por pares e intenta conseguir una evaluación justa y acertada.

Esta herramienta es utilizada en procesos formativos donde se establecen niveles de dominio relativos al desempeño de un proceso o producción determinada, basadas en el enfoque por competencias para la evaluación y autoevaluación de competencias de los estudiantes, valora los aprendizajes y productos esperados.

En esta investigación las rubricas se diseñaron para evaluar presentaciones orales, trabajo en equipo, textos argumentativos y portafolio enfocadas todas en las competencias básicas que debe tener un estudiante para ejecutar las actividades planteadas en la secuencia desarrollada

Tabla 1

Operacionalización de categorías

TABLA DE OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN					
Objetivos	Categoría	Categoría teórica (definición conceptual)	Sub categorías	Técnicas	Instrumentos
General Determinar el desarrollo de la competencia argumentativa a través de la sistematización de experiencias educativas en los estudiantes Coltemebistas de 11°C.	Competencia Argumentativa	Efectividad de la transferencia del saber adquirido evidenciada en la resolución de situaciones problemáticas complejas y la obtención de productos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitiva • Lectura crítica • Escritura • Interpretación • Discurso • Razonamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía para el registro de observación de clases.
específicos Caracterizar la SEE como un proceso válido para el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes Coltemebistas de grado 11C°.	Sistematización de experiencias educativas (SEE)	Proceso permanente tanto de pensamiento como de escritura reflexiva sobre la práctica y los saberes de las experiencias significativas. Por lo tanto, es una oportunidad, mejorar la praxis y encontrar formas de darlo a conocer a otros, para así generar procesos de transferencia, adaptación y construcción de conocimientos, partiendo de los aprendizajes encontrados.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión dialógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres (ANDAMIAJE COGNITIVO) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbricas
Diseñar un plan de sistematización orientado al desarrollo de competencias argumentativas en los estudiantes de grado 11°C.			<ul style="list-style-type: none"> • práctica reflexiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio 	
Aplicar un plan de sistematización como parte de un proceso de integración de la relación teoría práctica en el desarrollo de la competencia argumentativa.			<ul style="list-style-type: none"> • Competencias • Trabajo • Colaborativo • Integración de saberes 		

Fuente: Noriega (2019)

Capítulo IV

Análisis de los datos

Con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa colombiana y en especial ayudar al desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes coltemebistas de 11°C, esta experiencia se desarrolló siguiendo las cuatro fases de la IAP en coherencia con los objetivos de la investigación, teniendo en cuenta las categorías y el proceso metodológico de la SEE.

- Primera fase: Identificación de la situación problema, revisión documental la cual consistió en una búsqueda sobre la literatura de la SEE para identificar las características de la misma.
- Segunda fase: Elaboración del plan de acción, se diseñó un andamiaje cognitivo teniendo en cuenta las dificultades de los estudiantes y enfocadas en el desarrollo de la competencia argumentativa.
- Tercera fase: ejecución del plan de acción, se aplicaron las actividades diseñadas en el andamiaje cognitivo con el ánimo de sistematizar dicha experiencia y validar la correspondencia con el objetivo principal
- Cuarta fase: reflexión permanente de los involucrados en la investigación, que permitió redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas.

Primera fase: Identificación de la situación problema, revisión documental.

La competencia argumentativa, vista como una habilidad social resulta de gran importancia en el desempeño laboral, social y personal, también como componente primordial en el pensamiento conceptual de los estudiantes y futuros profesionales. El desarrollo y estimulación de la argumentación apuntan hacia el aula de clase y al maestro, dado que el docente en su práctica

debe potenciar la actitud participativa de los educandos, guiándolos hacia un aprendizaje propositivo y exploratorio a partir del nuevo tipo de relaciones, que son establecidas para facilitar el desarrollo de la inteligencia del alumno a través de la estimulación de los procesos mentales superiores. Desde el punto de vista de Pelerman, (2009) La argumentación es una de las funciones del lenguaje, un tipo de discurso, un modo de razonamiento y práctica social, que ocupa el tiempo de diversas disciplinas: lógica, retórica, lingüística y el análisis del discurso. Por otro lado, De Zubiría (2006) anota que para argumentar se debe cumplir con tres funciones esenciales: primero sustentar, es decir encontrar razones para justificar una idea; segundo, convencer para ganar adeptos y, por último, evaluar las diversas posturas para elegir la mejor.

Cada autor desde su perspectiva, señala las funciones esenciales que se deben tener en cuenta a la hora de argumentar, ambos coinciden en mostrar que se trata de un modo de razonamiento que tiene como propósito convencer al otro a través del discurso.

Precisando entonces, caracterizar la SEE como proceso oportuno para contribuir al desarrollo de la competencia argumentativa para así dar respuesta al primer objetivo de la presente investigación, a saber:

Objetivo 1.

Caracterizar la SEE como un proceso válido para el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes Coltemebistas de grado 11C°.

En esta investigación se eligió trabajar con la SEE, y la IAP, ya que, la primera, en el ámbito de la educación y de trabajo en procesos sociales es referido a la recolección y ordenamiento de la información con el fin último de obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias. Es decir, es un proceso participativo de producción de conocimiento sobre la práctica educativa que, a partir de su reconstrucción, ordenamiento descriptivo e interpretación

crítica busca cualificarla y comunicarla. Lo antes dicho se ratifica con lo que dice Jara (2014) La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. Lo cual quiere decir que se hace una mirada retrospectiva de la experiencia no para rememorar el pasado sino para reflexionar sobre la práctica, esta característica también hace viable la SEE pues, al meditar sobre el quehacer ayuda a comprender a profundidad las experiencias y mejorarlas. Cendales (2007) declara que la SEE da valor e importancia a la investigación como clave para fortalecer las acciones educativas.

Por su lado, la IAP, según, Colmenares (2012) muestra características que presenta esta metodología que se define como cíclica, recursiva, porque pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar; participativa, ya que los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas; cualitativa, porque trata más con el lenguaje que con los números, y reflexiva, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo. Como se mencionó antes esta metodología guarda estrecha relación con la SEE por cuanto ambas se centran en la reflexión y la participación de los involucrados.

En esta primera fase, se hizo una indagación sobre el estado del arte teniendo en cuenta el tema y las categorías (competencia argumentativa y sistematización de experiencias educativas) esta etapa también facilitó, por un lado, conocer algunos trabajos que guardan relación con éste y que fueron de gran apoyo conceptual y metodológico, por otro lado, proporcionó se la selección de los postulados teóricos relevantes de cada categoría que seguidamente se jerarquizaron para proceder a la elaboración del marco teórico.

En este orden de ideas, se consideró la SEE como proceso metodológico apropiado para esta investigación porque motivó a una reflexión permanente, como lo hacen notar García y Godoy (2011) La SEE es un enfoque metodológico que se refiere al proceso permanente de pensamiento y escritura reflexiva sobre la práctica y los saberes de las experiencias significativas. Lo que equivale a un proceso de razonamiento constante, y que se relaciona con los postulados de De Zubiría (2006) y Perelman (1999) arriba mencionados. Esto, en consonancia con la IAP ya que es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. Además, contribuye de manera subyacente a la metacognición de los educandos porque la reflexividad sobre lo que se hace enseña a tener autoconciencia y el autocontrol del aprendizaje, tal como lo afirman Osses y Jaramillo (2008) la metacognición es el camino para aprender a aprender.

Teniendo en cuenta las exigencias del mundo de hoy, se hace necesario que los estudiantes en general mejoren sus potencialidades con ayuda la escuela para que estos aprendan a aprender y aprendan a pensar, lo cual, muy posiblemente trascienda más allá de las aulas y les permita resolver situaciones cotidianas; en otras palabras, se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de auto-dirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida, de tal manera que esto lleve a construir una mejor calidad en el aprendizaje y por ende en la educación.

Segunda fase: elaboración del plan de acción

Objetivo 2

Diseñar un plan de sistematización orientado al desarrollo de competencias argumentativas en los estudiantes de grado 11°C.

Una vez detectado el problema, indagado las características de la SEE y seleccionados los referentes teóricos, se inició una fase de diseño de talleres (andamiaje cognitivo) adecuados a las

necesidades identificadas que además permitieron la interacción de la propuesta con el estudiante de manera que el aprendizaje fuera construyéndose en el proceso. Cabe resaltar que también fueron enfocadas en la vivencia estudiantil y experiencia de la docente investigadora.

Además, teniendo en cuenta la propuesta educativa y pedagógica de la institución que sirvió como escenario de esta investigación, ya que, está basada en el modelo social cognitivo, el cual pertenece a la corriente constructivista basada en el aprendizaje significativo, modelo con el cual se busca identificar y potencializar las habilidades, desarrollar competencias y formar en valores. Una perspectiva donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo de conocimiento y se convierte en un activo protagonista de su propio desarrollo. Un estudiante que pregunta, que participa en clase que manifiesta sus inquietudes y el docente lo orienta hacia la búsqueda de saberes.

Para el diseño de la estrategia igualmente se tuvieron en cuenta los Lineamientos Curriculares específicos para Lengua Castellana (MEN,1998), los Estándares Básicos de Competencia en lenguaje (MEN, 2006) y los DBA de lenguaje 11° Versión 2 (2017)

Esta secuencia didáctica (ver anexos) se convirtió en la experiencia que se sistematizó y que contribuyó a la mejora de las dificultades que se detectaron. La SEE abrió un espacio de reflexión que dio como resultado ideas fundamentales para conocer y enriquecer la experiencia de todos los actores. Aunque no fue posible lograr un trabajo crítico con todos los estudiantes.

Dicha secuencia fue estructurada bajo las posibilidades de trabajo sobre las competencias argumentativas que propone De Zubiría (2006) las cuales comprenden cuatro aspectos que a menudo se dan en la escuela: escribir y leer ensayos, elaborar exposiciones, ver y comprender películas y elaborar exámenes. También se tuvo en cuenta el postulado de Roegiers (2006) sobre

la pedagogía de la integración, entendida como la movilización conjunta de los diferentes conocimientos escolares realizada por el alumno en una situación significativa.

La secuencia contempló tres objetos de estudio y se trabajó con la unidad temática correspondiente al primer período académico de la institución, los textos argumentativos, temática que va acorde con la malla curricular y que atiende a los estándares y a los derechos básicos de aprendizaje para el grado undécimo. En total fueron cuatro actividades diseñadas para desarrollarlas en un laxo de 4 sesiones de dos horas cada una. No obstante, se extendió a 6 sesiones debido al ritmo de trabajo de los estudiantes, pues, presentaron dificultades en el manejo del tiempo por ser la primera vez que trabajaban con esta metodología.

En cuanto al contenido la secuencia se estructuró de la siguiente manera:

1. Presentación

En esta parte se muestra una primera perspectiva de los objetos de estudio, se describe en forma resumida la importancia de abordar la temática en cuestión y del empleo del andamiaje cognitivo, las intenciones formativas que se persiguen y las competencias a desarrollar para fortalecer el proceso de formación de los estudiantes.

2. Descripción

En esta parte se hace una breve introducción de las actividades a desarrollar, además, en ella se indaga sobre los conocimientos previos.

3. Propósitos formativos

Aquí se manifiestan los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de las actividades propuestas y se propone la práctica reflexiva colaborativa como metodología para la consecución de dichos objetivos.

4. Competencias a desarrollar

En esa parte, se relacionan las competencias que se pretende que el estudiante desarrolle.

5. Dispositivo de formación

Esta es la parte central del modelo de formación por competencias, primero se inicia con una situación problema que emana del contexto real, con los elementos que debe presentar una situación problema propuestos por Roegiers (2010):

- Entorno: entendida como el punto de partida de la situación de integración
- La tarea: enmarcada dentro de los productos o evidencias realizadas por los estudiantes para evaluar el logro de la competencia
- La consigna: destacada como aquellas actividades que el estudiante realiza sobre contenidos o saberes implicando estrategias orientadas al desarrollo de las competencias y al logro de las intenciones formativas.

En esta investigación la situación problema que se planteó fue la dificultad que ellos (los actores de la investigación) presentan al momento de justificar sus opiniones frente a un tema o situación presentada, pues, asumen una actitud poco crítica. Esto se sustenta con base en lo que afirman Cendales y Torres (2007), resaltan que la decisión por sistematizar una experiencia nace de la voluntad propia de un grupo de sujetos que experimentan la necesidad de llevarla a cabo por diversas razones. Siguiendo los postulados de los autores, se procedió a realizar una charla de concientización en la cual se les presentaron las evidencias tomadas de las pruebas de estado

aplicadas en el año 2017 (Prueba Saber, realizadas cuando se encontraban en 9°), los resultados de las pruebas saber 11-2018, la prueba diagnóstica aplicada por la institución en febrero de 2019 y las observaciones realizadas por la docente investigadora.

Los autores antes mencionados también proponen que, para lograr una sistematización, es necesario contar con la voluntad de los sujetos de la experiencia por sistematizar, porque nadie puede sistematizar por otro su experiencia, la participación autónoma de los sujetos logra ser un factor de motivación. A esto se suma lo que afirman Colmenares (2012) las metas de la investigación-acción son: mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonistas de la investigación a los estudiantes.

Por otro lado, en esta parte de los talleres se incluyeron las actividades, cada una de ellas exigió que los actores realizaran interpretaciones comprendidas en tres fases en las que se llevó acabo el aprendizaje: reflexiones individuales, grupales y en plenarias. Para las actividades grupales se les pidió a los estudiantes conformar grupos de 4 compañeros y asignarle un nombre a cada equipo de trabajo, asimismo, se les explicó los roles que adoptarían en el grupo (relator, redactor, y facilitadores) en total se conformaron 7 equipos (los pensantes, héroes, golden stars, los conectores, los increíbles, los luchadores y los amigos).

Cada actividad arrojó unas evidencias de desempeño, que a su vez permitieron el monitoreo y evaluación del desarrollo de las competencias de los estudiantes. En cuanto a la evaluación, es preciso anotar que se diseñaron unas rúbricas (ver anexos) que facilitaron la valoración de cada actividad, con estos instrumentos los estudiantes hicieron una autoevaluación, hetero evaluación y coevaluación, las cuales les permitió hacer una auto-reflexión sobre sus

avances y dificultades en el proceso, luego de hacer la evaluación algunos estudiantes la socializaron con el ánimo de suscitar un dialogo reflexivo que conllevó a establecer compromisos personales.

De igual forma, en las diferentes actividades se presentaron materiales llamados recursos de apoyo que conformaron el fundamento y admitieron la realización de las mismas, también se contemplan los compromisos, enfocados a reforzar o profundizar los nuevos conocimientos adquiridos y, por último, la secuencia relaciona los recursos de apoyo que conforman el fundamento y admiten la realización de las actividades propuestas.

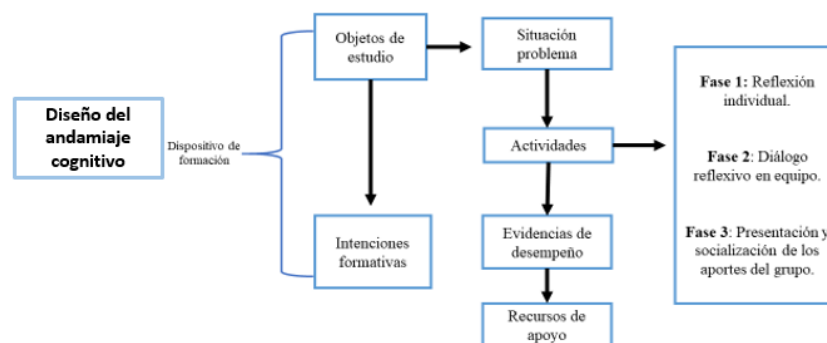


Figura 5 Diseño del andamiaje cognitivo. Fuente: Noriega (2019)

Tercera fase: ejecución del plan de acción

Tercer objetivo:

Aplicar un plan de sistematización como parte de un proceso de integración de la relación teoría práctica en el desarrollo de la competencia argumentativa.

El siguiente paso fue, la aplicación de actividades propuestas en el andamiaje cognitivo que involucró después de los ejercicios de reflexión individual, diálogos entre compañeros y

finalmente una socialización en plenaria de cada sesión, todos los actores se daban el espacio para hacer la relatoría de la clase en el formato guía para registro de observación, el cual no solo incluyó la narración de la clase, también se escribieron las interpretaciones, los pensamientos, sentires, conjeturas y cuestionamientos. Escritos que a su vez se convirtieron en un ejercicio metacognitivo, ya que permitió identificar los avances del grupo, de igual manera, esta fase permitió cubrir cada vez más las dificultades que presentaban los estudiantes, todo esto basado en la evaluación y reflexión constante del proceso. Cabe resaltar que estas guías junto a las rúbricas y las evidencias de desempeño se utilizaron como insumos para la interpretación de los datos de esta investigación. De acuerdo con lo antes dicho Jara (2014) dice que es necesario haber participado en la experiencia que se vaya a sistematizar, los involucrados serán los protagonistas de la sistematización. Lo que quiere decir que son los miembros que participan en la SEE los que guardan los registros (evidencias) de todo lo que sucede en el tiempo de dicha sistematización para posteriormente hacer un análisis crítico.

En cuanto a la evaluación de dichas actividades se utilizaron los siguientes dispositivos: como se mencionó arriba el registro de evidencias de desempeño que los estudiantes desarrollaron durante las sesiones (informes, mapas cognitivos, presentaciones, ensayos, entre otros) se convirtieron en el producto a evaluar. El principal objetivo de la evaluación es que los actores analicen, reflexionen, comprendan y tomen conciencia sobre el aprendizaje obtenido, las acciones ejercidas y estrategias implementadas.

La forma de evaluación implementada se caracterizó por las formas de participación de la evaluación las cuales son:

Autoevaluación: esta permite que el estudiante realice una auto-valoración propia de su desempeño, desarrollando de este modo el sentido de la responsabilidad, afianzamiento de su autonomía y autoestima, ampliando la capacidad de auto-control, juicio crítico y toma de decisiones.

Heteroevaluación: Esta permite que los estudiantes hagan una valoración de su compañero, en cuanto a los avances, desempeños y actitud frente al proceso. En esta investigación, este ejercicio dio espacio para que los alumnos hicieran una valoración en los aspectos positivos y negativos de los escritos que trabajaron, hecho este que les permitió aprender de los desaciertos de sus compañeros y fortalecer sus habilidades.

Coevaluación: Se realizó entre pares ya que permite hacer una valoración de manera recíproca de los aprendizajes y el trabajo colaborativo, ampliando los parámetros de la comprensión al integrar visiones de los compañeros y docentes en las ejecuciones de clases y las actividades a realizar.

Los instrumentos utilizados como herramientas para registrar las evaluaciones están conformados por guías de observación, rúbricas y el portafolio, tomado como estrategia de evaluación el cual se destaca por su forma creativa y reflexiva de registrar el progreso en el desarrollo de las competencias argumentativa. (ver capítulo III)

Luego de la fase de aplicación se procedió a hacer el análisis de y reflexión de los registros de los actores (guía para el registro de información, rúbricas, portafolio, informes, ensayos, mapas conceptuales)

A continuación, se describen algunas de las reflexiones más relevantes de los actores frente a cada una de las sesiones del andamiaje, espacio elegido como la experiencia que permitió hacer el proceso de sistematización.

Sesión 1

En este primer encuentro se inició la aplicación de la secuencia con un grupo de 28 estudiantes del grado 11^oC cuyas edades oscilan entre los 16 a 19 años, la docente investigadora y un par observador. Cabe señalar aquí que el par observador solo estuvo en la primera sesión, puesto que no pudo seguir el acompañamiento por cuestiones de horarios, ante esto Jara (2014) plantea que el observador acompañante cumple funciones de facilitador y parte del diálogo reflexivo, sin embargo, no es una camisa de fuerza que haya tal acompañante en el proceso.

En primera instancia, necesariamente se presentó y explicó la situación problema. Después se hizo una explicación de lo que se trataban los talleres, luego se procedió a leer la presentación de las actividades, a medida que se leía las expectativas, incertidumbres y dudas se hicieron presentes en forma paulatina, puesto que los estudiantes por primera vez trabajaban con este tipo de actividades secuenciales que implicaron un registro anecdótico de las mismas. Lo que les pareció más interesante fue la oportunidad de trabajar, construir, reflexionar y promover el aprendizaje significativo a través del trabajo en equipo.

Durante la primera sesión se vivenció el trabajo individual y cooperativo, los estudiantes se mostraron motivados, aunque no se pudo culminar dicha sesión en el lapso estipulado debido a que los estudiantes por primera vez se enfrentaban a esta metodología de trabajo, por tanto, requirieron más tiempo del estipulado. En cada sesión, la información recolectada directamente de los actores, en cada uno de los talleres que conforman el dispositivo de formación, se trabajó desde una realidad integradora, compleja y reflexiva, en la que se unen la teoría y la práctica en vinculación constante con la realidad social implicada en el proceso de la investigación acercando al estudiante a adquirir las competencias necesarias para resolver las situación que se le presenten a futuro. Esto se refiere según Hymes (1996) a *la competencia*, el saber hacer en contexto como

una actuación idónea en un contexto con sentido o como un conocimiento situado.

Resulta pertinente para esta investigación lo que expresa el autor antes mencionado, en cuanto a las competencias comunicativas, ya que dentro de éstas esta la discursiva, que se refiere a la sucesión lógica y ordenada de las ideas o argumentos del discurso, y es que, para comprender correctamente un mensaje se necesita que su contenido esté cohesionado y sus puntos sean coherentes.

Tabla 2

Reflexiones de los actores

Sesión 1. Objeto de estudio: los textos argumentativos	Reflexión de los actores Guía para el registro de observación
Estudiante equipo los conectores	“Sentimos que la clase está muy buena, pero no compartimos que estemos haciendo esto hasta ahora. Nuestro consejo es que este trabajo se haga desde 9° para que los jóvenes entreguen esta carpeta como proyecto final y para que se vayan concientizando sobre la responsabilidad y exigencias en la universidad”.
Estudiante equipo los luchadores Estudiante equipo héroes	“Yo pienso que he aprendido mucho y me gusta la manera en como la profesora resuelve y realiza las clases. Me siento cómoda ya que expreso demasiado mis ideas a partir de la clase. Tengo un inconveniente y es que al momento de expresar mis ideas me enredo un poco o no termino, pero he ido tratando de resolver ese problema para mejorar ese aspecto”.
Estudiante equipo Golden stars	“Siento que he aprendido mucho de los que antes sabía sobre los textos argumentativos.

	Tengo algunas preguntas sobre el tema: ¿cómo aprender a organizar mis ideas? ¿Cómo redactar muy bien?”
Estudiante equipo los pensantes	“Me quedó muy claro el tema de los textos argumentativos porque hacíamos muchas preguntas y las ideas eran más claras”.
Estudiante equipo los amigos	“Me parece que los estudiantes hemos tenido ganas de aprender por como se ve la participación, el interés de los trabajos, las exposiciones, además pienso que la profesora sabe cómo explicarnos a nosotros para aprender y entender mucho mejor y me siento a gusto con eso porque hemos aprendido cosas que no sabíamos de los textos argumentativos”.
Estudiante equipo los increíbles	“En mi opinión desde que empezamos a trabajar con el material de textos argumentativos me di cuenta que tenía problemas a la hora de argumentar porque no organizaba bien las ideas. Mediante las clases fui poniendo de mi parte con ayuda de la profesora y he logrado saber argumentar, defender mi opinión, me han gustado las clases, ya que la profesora nos exige que debemos pensar y argumentar”,

Fuente: Noriega (2019)

En este punto se evidencia que los estudiantes han empezado a ver la importancia y de pensar, justificar sus ideas y de la relevancia que tiene el ser responsable activo de su propio conocimiento, es decir, formarse y desarrollar sus propias facultades. Durante el diálogo reflexivo de esta sesión leyeron el texto ¿Qué es argumentar? de De Zubiría el cual les sirvió de complemento para fortalecer las ideas de su reflexión individual y enriquecer el informe colectivo.

Además, se le facilitó un listado de conectores para que utilizaron al momento de redactar los escritos. Muchos estudiantes manifestaron haber aprendido algo de sus compañeros. Tal como lo expresan Díaz Barriga y Hernández (s.f) la interacción directa cara-a-cara suele ser la más efectiva en los contextos de aprendizaje escolar presenciales, para conseguir determinados fines compartidos. Lo cual quiere decir que, el rol del docente es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos.

En la segunda fase de la actividad los estudiantes iniciaron un diálogo reflexivo entorno a las preguntas planteadas en la situación problema como desafíos a superar para alcanzar el logro de las competencias, las mismas generaron el diálogo y percepciones descritas a continuación en el cuadro

Tabla 3

Reflexiones de los actores

Sesión 1. Objeto de estudio: situación problema	Diálogo reflexivo Informe del trabajo en equipo
Equipo los amigos	[...] “Para nosotros la argumentación es dar razones lógicas sobre ideas propuestas por un grupo o personas refutando o justificándolas, argumentar nos ayuda a mantener una conversación sobre cualquier tema, también nos sirve para expresarnos, siendo principalmente éste el problema de muchas personas, ya sea por timidez, o no pueden relacionarse por falta de conocimiento. Si superáramos estas limitaciones podríamos transformar la comunidad” [...]

Equipo los conectores	“Hemos llegado a la conclusión de que debemos respetar las opiniones de las demás personas debemos tener conciencia de que nuestra opinión no es la única, podemos estar equivocados sin darnos cuenta”.
Grupo los luchadores	“Al momento de argumentar se presentan muchas dificultades como expresarse, ya sea por el uso de palabras cuyo significados desconocemos y las empleamos mal”.
Docente investigador	<p>“mientras trabajan en equipo noto buena interacción, algunos estudiantes manifiestan que han aprendido algo de sus compañeros. Han empezado a cuestionarse y a refutar las ideas de los demás, aunque les falta ser más convincentes en sus intervenciones.</p> <p>[...] continúa la dificultad en con el manejo del tiempo, es necesario recordar las reglas y hacerlas cumplir.</p> <p>En cuanto a la guía de observación noto que los textos son bastantes reducidos, algunos poco coherentes, demuestran un poco de apatía a la escritura.”</p>

Fuente: Noriega (2019)

En las anotaciones del diálogo reflexivo se evidencia que los estudiantes no solo manifiestan las dificultades que presentan a la hora de argumentar, también se puede ver que hablan del respeto hacia el otro, de escuchar las opiniones de los demás, entienden que sus posiciones o maneras de pensar no son las únicas. Además, al momento de socializar en plenaria hicieron uso del material que se les facilitó pues citaron a unos autores para apoyar su punto de vista, aunque les falta profundizar, los argumentos a menudo suelen ser repetitivos, lo cual quiere decir que se debe

trabajar más en la lectura, motivar a leer más sobre los temas que se ponen en discusión. Como lo afirma Perelman (2009). Elaborar argumentos y contraargumentos complejos exige aumentar el conocimiento del tema, informarse, leer otras opiniones, transitar intensamente sobre el contenido. Esto garantizará que los estudiantes tengan bases con las que podrán hacer aportes y sustentar sus ideas, pero ante todo que tener certeza, esto a su vez contribuye para que el estudiante se sienta seguro al momento de expresarse.

En cuanto a la sistematización del proceso, salta a la vista que varios de los estudiantes muestran apatía a la escritura, a muchos hay que recordarles la importancia del ejercicio y motivarlos para que hagan el relato, sus escritos resultan poco nutridos y algo incoherentes.

Sesión 2

En este segundo encuentro se propuso analizar un texto argumentativo, pero antes se hizo la socialización del compromiso, el cual consistió en elaborar un mapa conceptual sobre los elementos, ámbitos y estructura de un texto argumentativo, solo la mitad de los estudiantes respondió a la tarea, varios de los que desarrollaron el ejercicio expusieron su esquema gráfico y se notó en ellos documentación y apropiación de la temática y buena expresión oral, otros por su lado, no tuvieron tanto éxito pues se limitaron a leer el esquema.

En esta segunda sesión no solo se les planteó en el andamiaje hacer una lectura comentada y análisis del texto de manera individual, también se les pidió trabajar en equipo para realizar un escrito argumentativo en el que refutara o apoyara la postura del autor del texto sugerido, texto que al final se intercambiaron y evaluaron para después socializar los resultados en plenaria.

De dicha actividad surgieron las siguientes reflexiones:

Tabla 4

Reflexiones de los actores

Sesión 2. Objeto de estudio: análisis de un texto argumentativo	Diálogo reflexivo Valoración del trabajo en equipo
Equipo los conectores	“Con todo el respeto que se merecen los autores del ensayo, tenemos algunas críticas sobre el tema. Primero que todo al ensayo le falta aplicar las normas Icontec, tiene buena ortografía pero, algunas ideas no tienen coherencia, por lo tanto se les recomienda pensar muy bien al momento de escribir su ensayo”
Grupo los amigos	“Al grupo le faltó usar las normas Icontec, coherencia en los argumentos, el título no concuerda con el texto, plantean ideas pero no las desarrollan”.

Fuente: Noriega (2019)

Pese a que se les hizo una profundización en el análisis de un texto argumentativo, identificando sus partes, clases de argumentos empleados por el autor, revisión del discurso global y a nivel local, es decir, se miró la claridad y precisión de cada una de los enunciados del texto, se nota que al momento de hacer la heteroevaluación del texto se guiaron más por la forma que por el fondo del discurso escrito. Esta es una de las dificultades que señala Perelman (1999) lograr una producción escrita autónoma, que no dependa del turno de un interlocutor, desconocen la variedad de estrategias que bien pueden usar para realizar sus argumentos y en última instancia, la pobreza de los argumentos que usan para sustentar sus ideas. Sin embargo, la idea de que el aprendizaje sistemático de la construcción de textos argumentativos puede contribuir de manera muy central a

la mejora de las dificultades, el ejercicio de corregir las veces que sea necesario también ayuda a perfeccionar la práctica.

Sesión 3

Para continuar con las actividades propuestas en la secuencia, y como actividad previa a la elaboración de planificaciones y ensayos, se les pidió socializar el compromiso asignado en la sesión anterior el cual consistió en realizar un esquema con las características de un ensayo, después de socializado se procedió a hacer el análisis de la película de la calle a Harvard para ello se utilizó una guía para su respectivo análisis.

Aunque la película no se pudo ver en el aula de clases, por dificultades técnicas, los estudiantes cumplieron con el compromiso de verla en casa, muchos comentaron que se vieron la película en familia y les resultó un espacio no solo para compartir sino para la reflexión, pues la historia está basada en hechos de la vida real y algunos se identificaron con las problemáticas planteadas en ella. Luego de hacer la interpretación en plenaria sobre la película, los estudiantes compartieron interpretaciones en grupo y finalmente redactaron un ensayo en el cual mostraron la importancia de mensaje (o tema subyacente) en el contexto de su vida personal y estudiantil.

Las actividades arriba mencionadas se ratifican con lo que dice De Zubiría (2006), él plantea que el maestro no solo debe promover los textos escritos, los audiovisuales también hacen parte del contexto contemporáneo y merecen ser objeto de estudio. El ejercicio de analizar una película permite el desarrollo de la argumentación como también lo hace la redacción de ensayos en clase bajo la guía del docente. Para la revisión del escrito se diseñó una rúbrica con las categorías a saber: Estructura del texto, Expresión de los argumentos, ortografía, coherencia y cohesión, garantes y presentación del escrito. Además, se estructuró en una escala de 1 a 3,

correspondiendo a cada cifra un nivel de desempeño respectivamente: 1= Deficiente; 2= bueno; 3=excelente,

A continuación, se muestran los resultados de desempeño en las seis categorías medidas en la prueba de escritura de un ensayo argumentativo.

Tabla 5

Apreciaciones generales de la escritura de un ensayo.

Rúbrica-Categorías	Desempeño
Estructura del texto	22 de los estudiantes identifican y evidencian en sus escritos la estructura del texto argumentativo, lo que significa, que dividió el texto en la tríada de introducción, desarrollo y conclusión, secuencia presente en el modelo genérico de ensayo utilizado, es decir que la mayoría se desempeñó de manera excelente en esta categoría. Solo 6 de los estudiantes no lograron la estructura base de esta tipología textual.
Expresión de los argumentos	A pesar de que utilizan pocos argumentos para justificar su punto de vista los estudiantes cumplieron con el propósito comunicativo del texto. Esto significa que un número significativo de estudiantes no tienen dominio en la competencia de escribir un ensayo argumentativo
Ortografía	En general, los ensayos tenían algunas faltas ortográficas, y uso inadecuado de los signos de puntuación y acentuación. Sin embargo, se observó que varios estudiantes hicieron uso del diccionario y recurrieron al uso de palabras sinónimas para evitar la repetición de algunos términos en sus escritos.
Coherencia y cohesión,	Si bien se cumplió en gran medida el propósito comunicativo previsto con el texto, aún 18 de los estudiantes presentan dificultades para plasmar sus ideas, pues los componentes del

	trabajo no se observan bien enlazados. La coherencia se expresa en algunas partes del texto. Cabe resaltar que se les facilitó una tabla de marcadores textuales. Sin embargo, algunos no la tuvieron en cuenta a la hora de hacer su redacción.
Garantes	9 de los escritos presentados hacen uso de las clases de argumentos para justificar sus opiniones, el más empleado fue el de ejemplificación, seguido del argumento por autoridad. Lo que quiere decir que, algunas fuentes de información están citadas en el texto. No obstante, la mayoría de estudiantes no hace uso de estas estrategias para dar peso a sus argumentos.
Presentación del escrito	En general, se notó la utilización (con algunos errores) de las normas Icontec para elaboración de trabajos escritos. Medidas, pulcritud, caligrafía legible y puntualidad en la entrega del ensayo.

Fuente: Noriega (2019)

En conclusión, los estudiantes son capaces de producir un ensayo argumentativo considerando de modo básico la mayoría los criterios evaluados. Aunque emplean con dificultades las convenciones ortográficas, brindan al texto coherencia y cohesión para que sea comprensible, a la vez que dan cuenta del propósito comunicativo del texto, con un léxico básico suficiente y un espacio razonable, siendo limitado el manejo de las formas básicas que estructuran la entidad discursiva ensayo como texto. En este sentido, se trae a colación lo afirmado por De Zubiría (2006) todo el que escribe un texto debe pensar, jerarquizar y ordenar las ideas para poder plasmarlas, entonces, escribir sería un proceso rápido si anticipadamente se ha pensado en un tema. En cuanto a la lectura, cabe señalar que es un proceso interactivo entre el texto y el lector y la estructura mental de este último. Por lo tanto, leer es un proceso dialógico en el que el lector juega un papel activo y constructivo, y, para aquel que lee se le es más fácil construir sus ideas y sustentarlas. En el caso de los estudiantes que presentaron el ensayo, se evidenció poca lectura, de

ahí que sus escritos no reflejen el uso de garantes para sustentar sus puntos de vistas, además, en muchos de los escritos se notó perífrasis en las ideas.

Sesión 4

Con esta última actividad se trabajó con la temática: el debate, una técnica comunicativa oral que consiste en abordar una problemática desde diferentes perspectivas, es un intercambio de opiniones entre un grupo de personas las cuales discuten sobre un determinado tema. Esta técnica utiliza el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas. pretende que el estudiante, argumente de forma oral acerca de la temática propuesta “Violencia de género” que se presentó a través de un vídeo. Cabe resaltar que, el video contiene muchos aspectos simbólicos, lo cual permitió que los estudiantes hicieran un análisis detallado, pero sobre todo una lectura inferencial de los elementos presentados en las imágenes.

En la primera fase se dio el espacio para interpretar el video, y deducir el tema principal, con anticipación se les pidió a los alumnos hacer una consulta sobre el tema de la violencia de género, después de esta actividad se procedió a elegir el moderador y a establecer las normas para llevar a cabo dicho debate. Hubo buena participación por parte de los debatientes, sobre todo porque coincidió con un caso de feminicidio bastante impactante que salió en las noticias, hecho que suscitó polémicas en el aula. Sin embargo, no todos los estudiantes profundizaron en el tema, para concluir, dicha actividad se les propuso hacer un escrito con las conclusiones de la sesión y hacer una auto evaluación sobre la expresión oral.

A continuación, se presentan algunas consideraciones de los grupos.

Tabla 6

Conclusiones del debate

Actividad IV: El ensayo	Apreciaciones
Equipo los luchadores	“Fue una clase muy dinámica, aprendí mucho con la película y el video, ya que muchas cosas que se mostraron las vivimos todos los seres humanos. Cuando se hacen clases que tienen que ver con los problemas que se ven en la vida real hace que todos nos quede y nos hace reflexionar sobre muchas cosas”.
Equipo los pensantes	“En este debate tuvimos una diversidad de opiniones, algunas fueron positivas otras negativas sobre el tema violencia de género. Una parte de nosotros los estudiantes decimos que la violencia de género en Colombia no está siendo defendida por las autoridades. Sin embargo, otros debatientes afirman las autoridades si están trabajando, pero que algunos casos no se atienden adecuadamente por varios factores como la falta de denuncias de estos casos”.
Grupo los Conectores	“Nosotros como grupo aprendimos mucho, cada uno de diferente manera lo vimos reflejado con nuestras calificaciones y observaciones de la profesora. Hemos obtenido más vocabulario, uso de conectores, argumentos de mejor calidad y cada clase mejoramos aún más”.
Los increíbles	“La actividad del debate fue muy buena, aunque algunos compañeros se mocionaron

	mucho y terminaron irrespetando el turno de habla de los demás, falta más control en la disciplina por parte de la docente, aunque hay compañeros que no cooperan”.
--	---

Fuente: Noriega (2019)

Resulta pertinente trabajar con este tipo de técnica, debido a que este se torna más interesante y complejo en la medida en que los participantes exponen sus ideas, esto requiere de un proceso de pensamiento, selección y ordenamiento de ideas para poder argumentar, además para reforzar y fomentar los aprendizajes en torno a ciertos temas, así como también puede ser una excelente manera de desarrollar determinadas habilidades relacionadas a la comunicación, en este caso la argumentación. Esto se sustenta con lo expresado por Popper (s.f) se utiliza el debate para profundizar en temas polémicos, permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico y la tolerancia a distintos puntos de vista. En esta investigación se corrobora con las apreciaciones de los actores, se puede evidenciar que se han sentido a gusto con las diferentes actividades, sobre todo porque las situaciones presentadas son muy cercanas a ellos. Durante la sesión se presentaron algunos brotes de indisciplina debido a que algunos estudiantes no respetaron el turno de habla o de escucha y expresaban sus ideas sin la autorización del moderador. Lo que permite concluir que se debe trabajar la ética de la comunicación de manera alterna a este tipo de actividades.

Rúbricas

La rúbrica fue un instrumento que permitió en esta investigación recolectar datos, pues ayudó a la comprensión del proceso formativo, convirtiéndose en un arma de apoyo para la docente investigadora y estudiantes ya que establece: criterios o niveles de desempeño claros, puntualiza lo realmente importante del proceso favoreciendo la autorregulación del aprendizaje.

A continuación, se relacionan algunas de las observaciones que hicieron los estudiantes al momento de utilizar dicha herramienta.

Tabla 7

Las rúbricas

Evaluación	Observaciones de los estudiantes
Estudiante (equipo los amigos)	“Admito que debo mejorar más en la participación de los temas que se tratan en clases, además debo profundizarlo para poder argumentar”.
Estudiante (Equipo luchadores)	“Hago aportes valorativos pero, a veces no empleo el vocabulario adecuado”.
Estudiante (equipo los luchadores)	“Teniendo en cuenta los criterios de evaluación, me califico con un 5, ya que en la sesión expuse lo que sabía y lo que consulté, además puse en práctica todo lo que aprendí. Obvio debo mejorar más y con la ayuda de la profesora puedo lograrlo”.
Estudiante (Golden stars)	“me falta más compromiso, debo leer más para empaparme del tema y poder ser más participativo”.
Estudiante (equipo los conectores)	“Debo exigirme más porque me he dado cuenta de las habilidades que no había desarrollado, esa capacidad de refutar, me dado cuenta que soy buena a la hora de expresarme”.
Estudiante (equipo los pensantes)	“En el trabajo grupal busco fortalecer las ideas, sin refutar las del otro, me gusta el trabajo grupal. Sin embargo, a veces no aportó al tema. Tendré que ser más responsable con mis

	compromisos para aportar en las clases y llevar a cabo las acciones de buena manera”.
--	---

Fuente: Noriega (2019)

Estas apreciaciones permiten ver un proceso de concientización y metacognición, pues algunos manifiestan que desconocían el potencial que tienen. Pedagógicamente hablando, esto tiene que ver con el postulado de Roegiers (2006) cuando dice que la integración se refiere a la movilización conjunta de los diferentes conocimientos escolares realizada por el alumno en una situación significativa. Lo que podemos llamar la integración de los conocimientos o integración situacional. De ahí que un estudiante integrará mejor sus conocimientos (saberes) si con frecuencia se ve expuesto a situaciones-problemas (actividades de integración).

Cuarta fase: reflexión de los involucrados

Hubo reflexión permanente durante todo el proceso, ésta manejó de manera transversal debido a que tanto la SEE y la IAP lo manifiestan dentro de sus características principales. A continuación, se presentan las reflexiones finales del proceso

Tabla 8

Evaluación del proceso (reflexiones finales)

Reflexiones finales	Apreciaciones
Equipo los luchadores	<p>Concluimos como grupo que, la profesora le pone mucho empeño a sus clases, se puede notar en los métodos que implementa, por ejemplo las guías, actividades en grupo, las evaluaciones, uso de medios audiovisuales, etc.</p> <p>Hace lo posible para que aprendamos y así poder sacar buenos resultados en la parte</p>

	académica y personal. El grupo aprendió mucho, aunque a nivel individual quedan algunos aspectos que se deben seguir trabajando.
Equipo héroes	En la unidad de los textos argumentativos que hemos desarrollado durante el periodo, nosotros los estudiantes nos sentimos satisfechos por el trabajo realizado, ya que hemos implementado nuevos recursos para mejorar algunas de nuestras dificultades académicas
Estudiante equipo los amigos	“Yo opino que las clases estuvieron excelentes, bien procesadas y bien manejadas. Aprendí muchas cosas, además ya sé hacer un ensayo teniendo en cuenta sus características, función (los diferentes tipos de argumentos en defensa o en contra para sustentar la tesis) también, aprendí mucho de nuestros errores”.
Docente investigadora	Aunque no todos los estudiantes alcanzaron el nivel que se esperaba, se puede concluir que la sistematización de la experiencia abrió un espacio diferente en las clases, un espacio donde primó la reflexión, se aprendió del otro y de los errores que frecuentemente incurrían. Cabe resaltar que el proceso de escritura para la mayoría de los actores fue, aunque muchas veces tedioso, enriquecedor pues ahora se interesan más por mejorar sus escritos, incluir palabras nuevas, utilizar marcadores textuales para que los textos sean más coherentes y sobre

	todo algunos ganaron más fluidez en su discurso oral y escrito.
--	---

Fuente: Noriega (2019)

En la última sesión se abrió un espacio para la reflexión final, espacio en que se hizo un diálogo sobre el proceso vivido, retomado a Ghiso (s.f) La reflexividad dialógica propia de la sistematización permite, además de relatar la experiencia, enriquecer los modos de auto-comprensión de roles, responsabilidades o papeles profesionales y personales, establecer relaciones comprensivas que facilitan la significación y re-significación del quehacer y de los discursos que dan cuenta de áreas de consenso y disenso entre los participantes de una práctica compartida. (p. 6).

En esta etapa los actores manifestaron sus apreciaciones sobre todo el proceso vivido y llegaron a concluir que, este tipo de experiencias, aunque resulten dispendiosas se deberían implementar desde los grados inferiores para crear hábitos de escritura, autocontrol del aprendizaje y sobre todo un espacio donde se aprende del error de todos los involucrados.

En este sentido, experimentaron que como actores protagónicos de su proceso de formación y futuro accionar, deben hacer cambios de actitud en su ejercicio de estudiantes a objeto de mejorar sus habilidades.

Por su lado, la docente investigadora vio en la sistematización una herramienta que contribuye no solo a afinar el ejercicio de la escritura, sino un espacio que permite identificar las dificultades de cada uno de los actores, incluyéndose, con el ánimo de buscar nuevas estrategias que a futuro mejoren el quehacer de los involucrados. Pues en esta fase de interpretación se han rescatado los momentos significativos de la experiencia, incluyendo las dificultades y hasta los cambios que dieron durante el proceso. Hechos estos que de alguna forma permitieron replantear

algunos aspectos que fueron planeados pero que en su momento no se dieron, esta hace parte de las características de esta investigación de enfoque cualitativo que según Sandín (2003), se caracteriza por ser una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Pese a que no todos los estudiantes lograron alcanzar el nivel esperado (nueve de los 28), se rescata de esta experiencia que, se vivió un proceso en el cual todos se involucraron, unos en mayor medida que otros, pero que lograron desarrollar los talleres con esmero, esto les permitió aprender un poco más aparte de organizar sus ideas, jerarquizarlas, tener en cuenta la estructura de un texto argumentativo, llevar un hilo conductor que les permitió elaborar un texto con sentido y coherencia aunque aún les falta un poco más en cuanto a la documentación e información para sostener con bases sólidas sus ideas, así mismo para hacer garantes y trabajar un poco más en la puntuación y ortografía de sus escritos.

A continuación, se presenta el proceso desarrollado con sus objetivos específicos:

Tabla 9

Proceso desarrollado.

Objetivos	Ciclo IAP / SEE	Acciones
Caracterizar la SEE como un proceso válido para el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes Coltemebistas de grado 11C°.	Fase I: Establecimiento de la situación Problema	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de la SEE respecto a su práctica de aula. • Revisión Documental: PEI, mallas curriculares, estándares, DBA, lineamientos curriculares de Lenguaje, Revisión del estado del arte.

		<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los resultados de las pruebas Saber, observación directa • Organización del grupo y socialización de la problemática.
Diseñar un plan de sistematización orientado al desarrollo de competencias argumentativas en los estudiantes de grado 11°C.	Fase II: Segunda fase: Elaboración del plan de acción.	Se diseñó un andamiaje cognitivo teniendo en cuenta las dificultades de los estudiantes y enfocadas en el desarrollo de la competencia argumentativa.
Aplicar un plan de sistematización como parte de un proceso de integración de la relación teoría práctica en el desarrollo de la competencia argumentativa	Fase III: Ejecución del plan de acción.	Se aplicaron las actividades diseñadas en el andamiaje cognitivo con el ánimo de sistematizar dicha experiencia y validar la correspondencia con el objetivo principal. Es decir, esta fue la acción de transformación que se aplicó.
	Fase IV: Reflexión	La reflexión en esta investigación se dio de manera permanente por parte de los actores. Por cada sesión con el grupo de discusión se hizo una reflexión sobre los resultados de la implementación de las actividades aplicadas, valorar si fueron efectivas y si lograron mejorar.

Fuente: Noriega (2019)

Resultados y conclusiones

Finalmente, los resultados de esta investigación se pueden expresar de la siguiente manera: la implementación de la SEE ayudó notablemente a algunos estudiantes a superar las dificultades en cuanto a sus competencias argumentativas, pues el proceso implicó una evaluación constante en la cual el estudiante pudo notar sus avances y dificultades. La mayoría identifica la estructura de los textos argumentativos y reconocen la importancia de consultar varias fuentes antes de emitir juicios. Salvo algunos estudiantes que no alcanzaron las metas propuestas (9 de 28 estudiantes), después de implementar esta estrategia, debido a la falta de compromiso durante el desarrollo de la misma, esto obliga a pensar en que hay que motivar aún más al estudiante.

Por otro lado, varios de los actores se apropiaron de herramientas para planificar sus textos escritos, mejoraron sus habilidades para consultar información pertinente, identificar errores en sus textos y en los de sus compañeros al corregirlos, así como también para formular y recibir críticas.

Para algunos estudiantes las metas fueron compartidas, ya que respondieron de manera positiva en el proceso sobre todo que vivenciaron el proceso de metacognición, se dieron cuenta de las fortalezas y dificultades, ante esto último buscaron la manera de organizar sus ideas y de encontrar recursos que le permitieron avanzar en su proceso. Empezaron a ampliar su vocabulario a través del uso del diccionario sobre todo cuando redactaban sus escritos.

Lamentablemente, otros (4 de 28 estudiantes) no superaron el temor de expresar sus opiniones frente a sus compañeros, se sienten inseguros de sus argumentos, debido a que no profundizaban en las lecturas y los materiales que se le sugerían. Por ende, aún continúan presentando dificultades al enunciar sus juicios valorativos, pues sus enunciados son poco

coherentes, con frecuencia las ideas que presentan están incompletas, no llevan un hilo conductor en la macro estructura de sus textos y su léxico es muy reducido lo cual hace que sus redacciones sean evasivas. Además, al momento de evaluar los textos de sus compañeros se ciñeron solo a corregir los aspectos de orden gramatical, de aplicación de normas de presentación de trabajos y de ortografía. Se mostraron poco reflexivos y críticos ante las clases. Los argumentos a menudo fueron repetitivos, lo cual quiere decir que se debe trabajar más en la lectura, motivar a leer más sobre los temas que se ponen en discusión y preparar actividades extracurriculares para afianzar las temáticas trabajadas

La docente investigadora concluye que a través de la sistematización les fue posible establecer una relación con estudiantes de una manera diferente teniendo como objetivo, sus sentires, sus emociones, para desde allí conocerlos realmente y poder realizar aportes significativos no solo a su formación educativa sino personal, algunas actividades de la secuencia didáctica lograron que se interactuara de manera más cercana, pues muchos se dieron la oportunidad de manifestar sus dificultades en el entorno familiar y personal. Es importante anotar aquí que esta experiencia permitió trabajar valores como la autoconfianza, la responsabilidad y superación valor agregado a al propósito de esta investigación. Pues los espacios de diálogo favorecen no solo los procesos académicos sino también la convivencia

Este tipo de experiencias, aunque resulten dispendiosas se deberían implementar desde los grados inferiores para crear hábitos de escritura, autocontrol del aprendizaje y sobre todo un espacio donde se aprende del compartir a través del diálogo y de los errores de todos los involucrados.

Para algunos estudiantes, la falta madurez y compromiso para afrontar sus responsabilidades frente al proceso no les permitió avanzar en su proceso académico y de meta-reflexión, es decir, reflexionando sobre la reflexión conjunta de los actores que participaron en la experiencia, como

estrategia metodológica que potencia su capacidad argumentativa. Cabe resaltar aquí que, cuando el estudiante se enfrenta a actividades contextualizadas les resulta más fácil pensar y reflexionar en torno a estas y sacar conclusiones. Sin embargo, esto también requiere de una actitud positiva y de disposición de los mismos.

Finalmente, cabe resaltar que el proceso de escritura para la mayoría de los actores fue, aunque muchas veces tedioso, enriquecedor pues ahora se interesan más por mejorar sus escritos, incluir palabras nuevas, utilizar marcadores textuales para que los textos sean más coherentes y sobre todo algunos ganaron más fluidez en su discurso oral y escrito.

Referencias

- Aldana (2006) La lectura de editoriales de un periódico como una estrategia para formar competencias argumentativas en grado décimo. (tesis de pregrado) universidad de la Salle Bogotá.
- Ávila y Cortés (2017, febrero) La Sistematización De Experiencias Educativas. Una Experiencia Con Docentes Universitarios. European Scientific Journal. Recuperado de: [file:///C:/Users/Wilmer/Downloads/8841-25556-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Wilmer/Downloads/8841-25556-1-PB%20(1).pdf)
- Bañales. N, Vega. N, Araujo. N, Narciso. A, y Rodríguez. B. (2015) La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20 (66), 879-910.
- Barbosa-Chacón y Barbosa (2017, junio) Sistematización de experiencias educativas: Un soporte para la educación virtual. Espacios. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p29.pdf>
- Bernal, C. (2010) Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales (tercera edición), Colombia: Pearson educación.
- Bolívar, Montenegro (2012) Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. Revista escenarios. N.10 , pp. 92-103 doi: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v10i2.223>.
- Bravo, B. Puig B, Jiménez-Aleixandre Y Del Pilar (s.f). Competencias en el uso de pruebas en argumentación. Revista de educación química, (20) 137-142. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30020-X](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30020-X)
- Cárdenas.J, Espinosa.E y Noriega. T (2011) El fortalecimiento de la argumentación escrita en los estudiantes de 6ºA de la Institución Educativa Distrital Hilda Muñoz desde la lectura de los textos de opinión. (tesis de pregrado) Universidad del Atlántico. Barranquilla.

Chaussée (2009) Las estrategias argumentativas en la enseñanza y el aprendizaje de la química. Revista

UNAM. No. 2. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v20n2/v20n2a8.pdf>

Chomsky, N. (1965). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid. Aguilar, 2ª edición, 1975

Cendales. L, Torres A. (marzo, 2006) La sistematización como practica y formativa e investigativa.

Pedagogía y saberes No. 26. Recuperado de:

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6837/5578>

Colmenares (2012), Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y

la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación. Recuperado de:

<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>

Corte Constitucional, Consejo Superior de la Judicatura, Centro de Documentación Judicial. Constitución

Política de Colombia (1991) Recuperado de:

<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

De Zubiria, J. (2006) Las competencias argumentativas, Bogotá. Colombia. Editorial Magisterio

(pedagogía dialogante.)

Díaz A (1996) La argumentación escrita. Medellín, Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Díaz, B (2006) evaluación autentica a través de portafolios y rúbricas. Recuperado de:

http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/SEP/docs/portafolios_y_rubricas_FridaDiazB.pdf

Díaz, Molina y Pastene (2016) Producción del ensayo argumentativo en estudiantes de dos

establecimientos de educación media técnico-profesional de la provincia de Ñuble: resultados de

un diagnóstico. Scielo. N.34, pp.395-418. Doi:org/10.4067/S0716-58112016000200019.

Eliot (2000), la investigación acción en la educación. Recuperado de:

<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Gihso (2006) Prácticas generadoras de saber: Reflexiones freiranas en torno a las claves de la sistematización. Recuperado de:

file:///G:/MATERIAL%20SISTEMATIZACI%C3%93N%20DIDACTICA/practicas_generadoras_saber_ponencia_aghiso_recurso_propio_unidad_3.895.pdf

Gimenez. G, Stancato. C, Subtil. C, Reinaldi. A, Cassiavillani. A y Maina M. (2012) Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar y aprender a argumentar en la escuela. Marzo Recuperado de:

<https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/734/Opinar%20y%20decir%20lo%20propio.pdf?sequence>

García, C y Godoy, M (2011) Sistematización de una experiencia pedagógica en educación artística, en un espacio no convencional (tesis pregrado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Gutiérrez (2017) Escritura colaborativa de textos en quinto grado: Razonamiento y argumentación causal sobre un fenómeno físico. N. 17 pp 1-25. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27291>.

Habermas (1994) La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.

Haro (enero, 2014) La Importancia de la Lectura. Escritores.org. Recuperado de:

<https://www.esritores.org/recursos-para-esritores/colaboraciones/9874-la-importancia-de-la-lectura>

Hymes, D.H. (1972) Competencias Comunicativas Editorial: J.B. Pride and J. Holmes Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293(Part 2)

Larraín, Freirel y Olivos (2014) Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. Psicoperspectivas (enero). Recuperado de:

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/287/316>

Mera, A. (05 de febrero de 2012). Los alumnos en Colombia leen, pero no entienden. Recuperado de:

<http://www.elpais.com.co/colombia/alumnos-en-leen-pero-no-entienden.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2016) Derechos Básicos de Aprendizaje V2. Recuperado de

http://www.santillana.com.co/www/pdf/dba_len.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998) Lineamientos curriculares (Lengua Castellana). Recuperado

de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009) Decreto 1290. Recuperado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Ley general de Educación. Recuperado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Molano (2015) Sistematización de experiencias, un aporte para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipamericana. (Tesis de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Monzón, L (2010) El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación y trabajo colaborativo. Perfiles Educativos (enero) Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100006

Monzón, L (2011) Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/282/694>

- Osbone, J (2009) Hacia una pedagogía más social en la educación científica: el papel De La argumentación. Revista de educación química, (20) 156-165. Doi: [http://doi.org/10.1016/SO187-893X\(18\)30022-3](http://doi.org/10.1016/SO187-893X(18)30022-3).
- Osses y Jaramillo (2008) Metacognicion: un camino para aprender a aprender. Estudios pedagógicos. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011
- Popper, (s.f) el formato del debate. Recuperado de: <http://studentscouncil.de/wordpress/wp-content/uploads/2018/04/Karl-Popper-Format-of-Debate.pdf>
- Pabón,T. Muñoz, L y Valverde,J. La controversia científica: un fundamento conceptual y metodológico en la formación inicial de docentes: Propuesta de enseñanza para la adopción de habilidades argumentativas Trabajo de investigación para la formación de profesores. Educación Química. 26 (3) Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.007>
- Palma y Castañeda (2015) Litigación oral: estrategia de enseñanza para el desarrollo de competencias argumentativas en la formación de profesores de educación secundaria. Aula abierta (diciembre) Recuperado de: www.elsevier.es/aulaabierta
- Perrenoud (2001). “Saber reflexionar sobre la propia práctica”: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes? Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Editorial Graó/Colofón (p.p. 45- 66)
- Perelman (1999). Textos argumentativos: su producción en el aula. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/991-textos-argumentativos-su-produccion-en-el-aula.pdf-mw6LU-articulo.pdf>

Redacción el Heraldo. (diciembre de 2016), Santos felicita a los estudiantes por los resultados de las pruebas PISA. El Heraldo. Recuperado de: <https://www.elheraldo.co/colombia/en-video-santos-felicita-los-estudiantes-por-los-resultados-de-las-pruebas-pisa-308857>

Roegiers, X. (2006). Enfoque por las competencias y pedagogía de la integración explicadas a los educadores. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan043040.pdf>

Roegiers, X. (2007) Pedagogía de la integración. San José, Costa Rica, Editorial: Centro Cultural y de Cooperación para América Central-CCCAC.

Sabino, (1996) El proceso de investigación, Lumen-Humanitas. Recuperado de: <http://files.elgrupo2009enfermeria.webnode.com.uy/200000135-7248a7340a/El%20marco%20te%C3%B3rico%20de%20una%20investigaci%C3%B3n.pdf>

Sampieri, R. (2014) Metodología de la investigación (sexta edición), México: Mc Graw Hill Education.

Saussure, F. (1916). Curso de lingüística general. Madrid: Alianza, 1987.

Weston, A. (2000). Las claves de la argumentación. Recuperado de: <http://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2013/05/las-claves-de-la-argumentacion-corregido.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Andamiaje cognitivo.

**LA S.E.E COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES
COLTEMEBISTAS DE 11°.**



IED Técnica Metropolitano de Barranquilla

“Parque Educativo”.

Asignatura: Lengua Castellana

Unidad de aprendizaje: Los textos argumentativos.

Primer período: febrero a mayo de 2019

Esp. Tania Noriega Ardila

tania_noriega372@hotmail.com

Contenido

Presentación.....	1
Objeto de estudio I: Los textos argumentativos.....	2
Actividad I diálogo reflexivo.....	3
Actividad II Lectura comentada.....	4
Objeto de estudio II: La idea central, macroestructura y la argumentación de una película.....	5
Actividad I análisis de la película “De la calle a Harvard”	6
Objeto de estudio III: El debate.....	7
Actividad I: presentación de un caso (vídeo).....	8

Presentación

La unidad de estudio, Los Textos Argumentativos, pertenece a uno de los ejes temáticos de la malla curricular de undécimo grado de la I.E, no sólo es uno de los factores en los estándares de competencia de 10° y 11° grado sugeridos por el MEN, sino, también uno de los objetivos del área del Lengua Castellana, pues, enseñar a los estudiantes a utilizar lenguajes específicos para construir conocimiento en las diferentes áreas del saber, para expresar, representar, describir, narrar situaciones y eventos; con el fin de interpretar, argumentar y proponer hipótesis en distintas situaciones y contexto; es fundamental para “la formación de ciudadanos competentes” como bien se expresa en la misión de la Institución.

Trabajar con esta tipología textual facilita al educando producir textos, orales o escritos, de carácter argumentativo en que desarrolla sus ideas con rigor y atendiendo a las características propias de dicho género. Asimismo, permitirá trabajar problemáticas o temáticas que pueden ser objeto de intolerancia, segregación o señalamientos entre otros.

En este sentido, esta unidad de estudio se considera relevante porque está pensada como un eje de enlace e integración y aplicación de las competencias comunicativas y argumentativas que fortalece la actitud crítica frente a los textos, orales y escritos, de la vida cotidiana en función del perfil profesional egresado coltemebista.



del

Estudiante: _____

Fecha: _____

Objeto de estudio I. Los textos argumentativos**Descripción**

En este primer objeto de estudio, se indagarán los pre-saberes que los estudiantes tienen sobre lo qué es la argumentación, la refutación, características de los textos argumentativos, clases de argumentos, la importancia de esta en la vida cotidiana, el respeto al valorar críticamente las opiniones del otro.

Propósitos formativos

Con el desarrollo de la presente secuencia didáctica se pretende que el estudiante en la unidad de estudio *los textos argumentativos* identifique las características, estructura, función, la relevancia del uso de argumentos en la vida cotidiana y las clases de este tipo de género, a través de una serie de actividades. En el caso de esta primera sesión se presenta una contextualización sobre la tipología textual a trabajar, haciendo una práctica reflexiva colaborativa, posibilitando el camino del aprendizaje y a su vez optimizando la calidad educativa. Para lograr esto, es necesario que el estudiante:

- ❖ Comprenda los términos relacionados con la argumentación.
- ❖ Construya el concepto de argumentación desde sus saberes.

Competencias a desarrollar

- ❖ Analiza un texto argumentativo, reconociendo las características, la estructura y las clases de argumentos.
- ❖ Comprende diversos tipos de textos, asumiendo una aptitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído.
- ❖ Produce textos académicos a partir de procedimientos sistemáticos de corrección lingüística, atendiendo al tipo de texto y al contexto comunicativo.
- ❖ Valora la importancia de justificar las ideas, opiniones o afirmaciones que se hagan en los temas o situaciones presentadas y el impacto crítico, reflexivo y transformador que tienen los argumentos en el discurso cotidiano.

Dispositivo de Formación

Situación problema

La argumentación es una de las competencias en la cuales los estudiantes de la media (11°) de la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo presentan dificultades, ya que, asumen una actitud poco crítica ante los textos que leen o las situaciones que se les plantean, para ellos, explicar sus ideas y llegar a conclusiones que le permitan expresarse de manera persuasiva y razonada es un proceso complejo, porque al momento de justificar su punto de vista u opinión no son autónomos, pues no hacen un razonamiento adecuado ya que muchas veces se basan en opiniones de otros, es decir no indagan sobre la temática en cuestión, no contrastan argumentos a favor y en contra para tomar una postura. Además, son poco tolerantes, en ocasiones se da el caso de la agresión verbal o física al momento de refutar ideas diferentes a las suyas.

Cabe resaltar aquí que dichos estudiantes también presentan dificultad para comprender los textos que leen, algunos son apáticos a la lectura y se muestran poco comprometidos con su proceso de aprendizaje. Ante este panorama, tanto docente como estudiantes deberán iniciar un proceso de reflexión que los lleve a interiorizar la importancia de la argumentación, de defender las opiniones con razones bien fundamentadas para enfrentar los retos que a diario se presentan.

En suma, la capacidad para **argumentar** es fundamental en el ámbito educativo, debido a que es una **competencia** que los estudiantes deben desarrollar para desenvolverse de manera eficaz en su vida cotidiana y poder expresar sus pensamientos, defender sus opiniones, sostener diálogos abiertos y comprensivos con los demás. Es decir, el dominio de esta competencia es relevante al momento de satisfacer las distintas necesidades de las personas, convencer a sus interlocutores o llegar a acuerdos con ellos respecto a ideas y conceptos. Por lo que es necesario que los estudiantes tengan un espacio para reflexionar en los siguientes interrogantes:

1. ¿Para ti qué es argumentar?
2. ¿Por qué es útil la argumentación?
3. ¿Qué dificultades o limitaciones presentas al momento de emitir tus opiniones?
4. ¿Puede la argumentación ser un vehículo para transformar nuestro entorno social?

Justifique sus respuestas.

Actividades

Las actividades que se proponen están dirigidas a propiciar la capacidad reflexiva y crítica, a la producción de argumentos tanto de manera oral como escrita, para lo que será necesario el análisis de situaciones polémicas, el trabajo en grupo y el intercambio activo en la búsqueda de soluciones. Las actividades a desarrollar en esta unidad de aprendizaje serán ejecutadas tipo taller, antes de entrar en el desarrollo de la clase se hará una exploración sobre los conocimientos previos, cada actividad desarrollada será socializada y por último se consignará en el portafolio.

Actividad I.

Fase 1. Reflexión personal



- 1.1 Lee la situación problema presentada en la página anterior y responde a las preguntas generadoras de reflexión.
- 1.2 Escribe en tu cuaderno un texto breve sobre las reflexiones individuales surgidas a partir de los interrogantes presentados.

Fase 2. Diálogo reflexivo en equipo

2.1. Integra un equipo de trabajo (4 estudiantes) con tus compañeros de curso, a dicho equipo se le asignara un nombre que los represente.



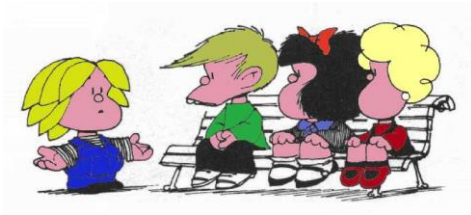
2.2. Compartan las reflexiones individuales surgidas de cada uno a partir de las preguntas generadoras.

2.3. Identifiquen las similitudes y diferencias de las reflexiones compartidas.

2.4 Lean el texto ¿Qué es argumentar? (De Zubiría, Julián, 2006)

2.5. Elaboren un informe con las reflexiones compartidas por el equipo de trabajo y complementen con el texto leído. Por último, elijan un relator para presentar el trabajo realizado a todos los compañeros del curso.

Fase 3. Presentación y socialización de los aportes del grupo.



3.1. En esta fase el relator de cada equipo de trabajo presenta el informe del grupo ante todos los compañeros del curso, dando paso al aprendizaje colaborativo.

3.2. Todo el curso completo socializa acerca de las reflexiones presentadas por equipo.

3.3. Los equipos registraran en una conclusión los aprendizajes obtenidos de los aportes de sus compañeros de curso.

Evidencias de desempeño

Las evidencias de desempeño son los productos elaborados por ti en las actividades que integran cada secuencia.

1. Texto breve sobre las reflexiones individuales surgidas a partir de los interrogantes presentados.
2. Informe con las reflexiones compartidas por el equipo de trabajo de los aprendizajes obtenidos de los aportes de sus compañeros de curso en la socialización.
3. Estas evidencias se guardan en el portafolio de evidencias.

Compromiso.

Elabora un mapa conceptual (en un pliego de papel bond) con la información que ofrecen las páginas número 20 y 21 (puntos 5.1, 5.2, y 5.3) del texto guía. (elementos y estructura de un texto argumentativo).

Recursos de apoyo

Lectura: De Zubiría, Julián (2006) ¿Qué es argumentar? Editorial Magisterio. P.105-106.

Texto guía: Ministerio de Educación (2017) *Vamos a aprender Lenguaje*.

Estudiante: _____

Fecha: _____

Actividad II. Lectura comentada (análisis de un texto argumentativo)

Antes de iniciar la actividad debes exponer en clase el compromiso asignado la clase anterior (mapa conceptual sobre elementos y estructura de un texto argumentativo).

Es el momento de conocer cuál es el propósito de un texto argumentativo, así como también sus elementos y estructura, identificándolos a través de la lectura y comprensión de un texto de opinión asumiendo una aptitud crítica y argumentando tu punto de vista frente a lo leído. **Fase 1.**

Lectura comentada.

En esta fase leerás el texto: Entender y aceptar al otro. Eso es tolerancia. (Elizabeth Narváez Cardona. Talleres de producción escrita Salas. s. f)

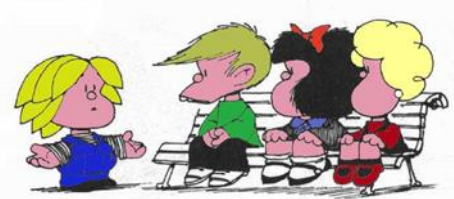
1. ¿Cuál es el tema del texto?
2. ¿Cuál es el propósito del autor?
3. ¿A qué ámbito de uso pertenece?
4. Señala la tesis que se defiende
5. Muestre la estructura del texto indicando la idea que se desarrolla en cada una de sus partes.
6. Con respecto a la tesis argumentativa, ¿tiene una estructura inductiva o deductiva?

Fase 2. Conozcamos cómo es un texto argumentativo

1. Localizados los argumentos utilizados Encuentra las ideas principales y secundarias de cada párrafo del texto (utiliza lápiz de color rojo para subrayar la idea principal y lápiz negro para subrayar las ideas secundarias o de apoyo).



2. por el autor para defender su tesis el equipo de trabajo deberá tomar una posición (ya sea a favor o en contra) y redactará un texto argumentativo en el que exponga sus razones.

Fase 3. Socialización

- 3.1. Elaborado el texto argumentativo, el equipo entregará el texto a otro grupo.
- 3.2. cada grupo de trabajo deberá leer el texto para hacer un análisis de éste. Debe hacer comentarios, escritos, sobre aspectos relevantes de los textos (estructura, idea central, argumentos, aspectos gramaticales y de cohesión).
- 3.3. Cada equipo compartirá en plenaria los comentarios de los textos analizados.

Evidencias de desempeño

1. Texto argumentativo elaborado por los grupos de trabajo.
2. Comentarios con las reflexiones compartidas por el equipo de trabajo sobre los textos argumentativos analizados.
3. Estas evidencias se guardan en el portafolio de evidencias.

Recursos de apoyo

Lectura: Entender y aceptar al otro. Eso es tolerancia. (Elizabeth Narváz Cardona. Talleres de producción escrita Salas. s.f).

Compromiso

Lea la información que aparece en la página 196 y 197 del texto guía (lectura: el ensayo), elabore un mapa mental con dicha información.

Entender y aceptar al otro, eso es TOLERANCIA

Por: Elizabeth Narváez Cardona

Colombia es, hoy por hoy, el país más condenado de la tierra en derechos humanos, porque no se respetan las opiniones ni las creencias de las demás personas, ni se valoran sus principios, sus preferencias, sus comportamientos. Ahora que estamos comprometidos todos con lograr la paz, el primer paso que debemos dar es el de la tolerancia.

Ser tolerante es entender la diversidad de pareceres, de gustos, de pensamientos. Aquí rechazamos a las minorías por el simple hecho de ser minorías. Toleramos poco o nada a los indígenas, a los negros, a los homosexuales, a los practicantes de otros grupos religiosos... y aún en la vida diaria nos negamos a ceder el paso a otro transeúnte, a otro vehículo... somos intolerantes con quien vive en unión libre, es de otro partido político o es hinchas de otro equipo.



Antanas Mockus define la intolerancia así: “es la dificultad para convivir con lo diferente. Es exagerar la homogeneidad, es una especie de intransigencia, la dificultad para buscar elementos comunes entre las personas, reconociendo las diferencias”.

Quienes han estudiado el origen de la intolerancia, concluyen en que esta nace en la falta de afecto. Cuando las personas crecen con vacíos terminan por ser inseguros... y de la inseguridad a la intolerancia, no hay sino un paso. Agréguese a esto una cultura equivocada y malsana, que nos lleva esa intolerancia: la cultura fácil que empuja a las personas a ser “bellas, exitosas, ricas, jóvenes, etc.” Modelo que no tolera otras formas de ser.

Todo el asunto de la tolerancia radica en un respeto profundo por el otro ser. En saber y comprender que no sólo hay una manera correcta de ser, de actuar, de pensar, de desear, de vivir, sino que hay otras muchas, y que tenemos, de una vez por todas, que dejar de pensar que: “Yo soy el bueno y como soy el bueno, yo soy el que digo la verdad, los demás no”

Fecha: _____

Objeto de estudio II

Los textos argumentativos: La idea central, macroestructura y la argumentación de una película.

Descripción

Con el fin de favorecer el desarrollo de la competencia argumentativa, en esta ocasión se utilizará una película (los estudiantes observarán la película “De la calle a Harvard” inspirada en una historia de la vida real) sobre este film se construirá la tesis y se extraerá los lineamientos de su microestructura. Siendo esta una posibilidad de aplicación de la competencia arriba mencionada, según De Zubiría (2006) el texto escrito ha sido por tradición el medio para plasmar la cultura, debido a que estos pueden leerse e interpretarse según el ritmo de aprendizaje que tenga cada individuo. Sin embargo, en la actualidad, medios como la televisión, el internet y el cine entre otros presentan cada día una fuerte presencia de imágenes y la escuela no puede darles la espalda a estos recursos. Es por ello que el autor propone utilizar “la película” como medio para favorecer la competencia argumentativa en los educandos, desde construcción de la tesis y extracción de los lineamientos de su microestructura.

En ocasiones la vida pone a las personas frente a situaciones difíciles e impactantes. No obstante, hay quienes logran superar dificultades realmente complejas en su vida, de una u otra forma cuando escuchamos historias de superación personal nos sirve de inspiración para reflexionar y tomar ejemplo de ello. La historia de Liz Murray vale la pena verla, analizarla, estar al tanto y al corriente de todos los detalles que de ella se cuentan en el film, de su experiencia de vida, sus frustraciones, las “limitaciones”, pero ante todo de cómo sale airoso de las mismas y da un ejemplo categórico de cómo puede llegar a vencer la determinación, la voluntad y el coraje de una persona todas estas situaciones adversas.

Atendiendo las recomendaciones de De Zubiría se proyectará el film De la calle a Harvard, para posteriormente hacer el análisis de dicha película.

Fecha: _____

Objeto de estudio II

Los textos argumentativos: La idea central, macroestructura y la argumentación de una película.

Propósitos formativos

Con el desarrollo de la presente secuencia se pretende que el estudiante en la unidad comprenda la importancia del mensaje de la película “De la calle a Harvard” haciendo una reflexión individual y colectiva, posibilitando así tomar una postura sobre el papel de estudiantes y hasta donde podría llegar con su voluntad y esfuerzo. Se justifica ver la historia de Liz Murray para comprobar que en la voluntad y en la mente de cada persona está la dinámica que nos permitirá llegar hasta donde cada uno se lo proponga. Para ello, el estudiante:

- ❖ Comprende la importancia del mensaje de la película “de la calle a Harvard” en el contexto de su vida personal y estudiantil.
- ❖ Reconoce que los argumentos de sus interlocutores involucran procesos de comprensión, crítica y proposición.
- ❖ Produce textos académicos a partir de procedimientos sistemáticos de corrección lingüística, atendiendo al tipo de texto y al contexto comunicativo.

Actividad I Análisis argumentativo de la película “De la calle a Harvard”.**Fase I. Reflexión personal**

¿Crees que las situaciones adversas que se presentan en la vida se enfrentan mejor cuando cuentas con el apoyo de tu familia?

Interpreta el siguiente mensaje:



1. plantea y expresas tu

"Intento transmitir que no importa lo que te haya pasado antes en tu vida, siempre puedes hacer algo para avanzar. Siempre se puede tomar una decisión, una decisión que cambie las cosas." **Elizabeth Murray**

2. Fase 2 Dialogo entre pares



2.1 Se intercambian y analizan reflexiones individuales.

2.2 Teniendo en cuenta las opiniones de tus compañeros presenta tus razones para refutar aquellas opiniones con las cuales no estás de acuerdo.

2.3 Desarrolla la guía adjunta para el análisis de la película.

Fase 3 Plenaria

3.1 Los estudiantes deberán compartir en plenaria los puntos de la guía e interpretaciones de la película. Para ello, se debe elegir uno de los miembros del equipo.

2.2 Incorpora la guía para el análisis de la película como evidencia al portafolio



Evidencias de desempeño


Guía para el análisis de la película.

Recursos de apoyo:

Película “De la calle a Harvard” Link: <https://www.youtube.com/watch?v=HBq7JTXejKk>

Guía para el análisis de la película.

Compromiso: Consulta en diferentes fuentes información sobre el tema: violencia de género

	INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO DE BARRANQUILLA “PARQUE EDUCATIVO”
	Guía para el análisis de una película

Estudiante:_____ Curso:_____ Fecha:_____

Título de la película:

(Desarrolla en el cuaderno)

1. Resumen de la película.
2. ¿Quién o quiénes son los protagonistas de la película?
3. ¿Quiénes son los personajes secundarios?
4. ¿Qué problemas se plantean en la película?
 - Tema principal
 - Temas secundarios
- Idea central:
5. ¿Qué actitudes éticas encontramos en los principales personajes de la película?

PERSONAJE	VALORES	ANTIVALORES

REFLEXIÓN PERSONAL
¿Qué te impresionó más de la película? ¿Por qué?
¿Qué otro camino pudo haber tomado la protagonista y que actitudes pudo haber asumido?
¿Tiene relación con tu experiencia personal? ¿Te sientes identificado con esta historia? ¿Por qué?
¿Cómo se relaciona la historia de Liz con la realidad?
Comprende la importancia del mensaje de la película “de la calle a Harvard” en el contexto de tu vida personal y estudiantil describiéndolo en un ensayo.

Fecha: _____

Objeto de estudio III

Los textos argumentativos: EL DEBATE

Descripción

El debate es una técnica de comunicación oral que consiste en abordar una problemática desde diferentes perspectivas, es un intercambio de opiniones entre un grupo de personas las cuales discuten sobre un determinado tema. Esta técnica utiliza el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas. Además, contribuye a la ética de la comunicación, ya que, se debe tener en cuenta el punto de vista del otro, aunque no se comparta, manifestar el respeto de turno de habla y escucha para que el otro exprese sus ideas.

Propósitos formativos

Se pretende que el estudiante, en esta unidad, argumente de forma oral acerca de temas y problemáticas que pueden ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc. para tal propósito, el estudiante:

- ❖ Comprende la función y la intención comunicativa de un debate.
- ❖ Conoce cuáles son los participantes del debate y sus principales objetivos.
- ❖ Participa en un debate con sus compañeros de grupo sobre un tema problemático.
- ❖ Comparte la información que cada uno (a) tiene y reflexiona grupalmente acerca de un tema.

Actividad I Estudio de caso (vídeo el orden de las cosas)

Fase I. Reflexión personal

1.1 Interpreta el vídeo y explica los elementos simbólicos que en él aparecen:

El anillo, las gotas de agua, la bañera, el cinturón, las llamadas de Marquitos y la puerta abierta.

1.2 Responde los siguientes interrogantes

¿Cuál es el tema del vídeo?

¿Por qué crees que Julia no entrega el cinturón?



Fase 2 Dialogo entre pares

2.1 En clase se abrirá la discusión, en torno a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué lleva a una mujer a justificar el maltrato por parte de su pareja?
2. ¿Tiene la violencia de género únicamente rostro de mujer?
3. ¿Puede haber amor de parte de un hombre que maltrate físicamente a su compañera?
4. ¿Cómo trata la ley colombiana los casos de violencia de género?
5. ¿Influye en los maltratadores el hecho de haberse criado en un ambiente conflictivo?
6. ¿Crees que las mujeres colombianas están protegidas por la justicia?
7. ¿Cómo contribuyes tú a evitar la violencia contra la mujer?

2.2 Teniendo en cuenta las opiniones de tus compañeros presenta tus razones para refutar aquellas con las cuales no estás de acuerdo.

Fase 3 Plenaria

- 3.1 Redacta un informe con las conclusiones de los argumentos más relevantes que se dieron en el debate.
- 3.2 Comparte las conclusiones con tus compañeros.

Evidencias de desempeño

Informe con las conclusiones de los argumentos más relevantes que se dieron en el debate.

Recursos de apoyo:

Video: El orden de las cosas

<https://www.youtube.com/watch?v=hfGsrMBsX1Q>

Compromiso:

Presenta tu portafolio: se sugiere que contenga algunos de los siguientes elementos: presentación, ruta a seguir, actividades realizadas, indagaciones, lecturas reflexivas, anécdotas, fotos, significación de la experiencia, autoevaluación y lo que consideres pertinente.

Anexo 2. Rúbricas

	IED TÉCNICA METROPOLITANO DE BARRANQUILLA “PARQUE EDUCATIVO” Rúbrica para evaluar el trabajo en equipo
---	---

ESTUDIANTE: _____ FECHA: _____

EQUIPO DE TRABAJO: _____

Criterios	Excelente (3)	Bueno (2)	Insuficiente (1)
Actitud	Siempre trabaja de manera activa, se esfuerza para contribuir al logro de las metas del grupo. ()	A menudo su actitud es activa y contribuye parcialmente al logro de las metas del equipo. ()	Con frecuencia se muestra pasivo y su contribución al logro de las metas del equipo es poco significativa ()
Aporte individual	Contribuye con el aporte de ideas, información y lidera la discusión. ()	En ocasiones comparte y hace aportes de ideas o información. ()	No comparte información ni aporta ideas al grupo. ()
Respeto	Respeto y valora las diferentes opiniones e ideas de los compañeros de equipo. ()	Con frecuencia muestra respeto por los aportes e ideas de los compañeros. ()	Muestra poco respeto por las ideas y opiniones que comparten los compañeros de grupo. ()
Organización	Siempre registra la información, organiza, planea, verifica y el trabajo en equipo. ()	Realiza el trabajo en equipo, pero, le falta organización, planeación y registrar la información. ()	Es poco organizado, no lleva registro de la información y se muestra desinteresado al trabajo en equipo.
Responsabilidad y compromiso	Es responsable, comprometido y cumple con las tareas asignadas en el equipo de trabajo. ()	Es responsable, comprometido, pero, algunas veces incumple con las tareas asignadas. ()	Muy pocas veces es responsable con los compromisos que se le asignan. ()
Integración	Mantiene una buena comunicación, armonía y facilita la construcción del aprendizaje en el trabajo grupal. ()	Mantiene buena comunicación, armonía con el equipo, pero aporta poco a la construcción del aprendizaje grupal. ()	Es poco comunicativo y cooperativo, se muestra desinteresado. ()
Autoevaluación <input type="checkbox"/>		Coevaluación <input type="checkbox"/>	
Observaciones:			



IED TÉCNICA METROPOLITANO DE BARRANQUILLA "PARQUE EDUCATIVO"

Rúbrica para evaluar presentaciones orales

ESTUDIANTE: _____ FECHA: _____

EQUIPO DE TRABAJO: _____

Criterios	Excelente (3)	Bueno (2)	Insuficiente (1)
Expresión oral			
3 Presenta las ideas de manera clara, tiene buen vocabulario, evita leer durante su exposición, logra mantener la atención del público y Modula apropiadamente el tono de voz.			
2 Algunas de sus ideas no son claras, su vocabulario no es fluido pero, interactúa con el público.			
1 Se le dificulta expresar sus ideas de manera clara, recurre a la lectura, utiliza un tono bajo al hablar y no logra mantener la atención del público			
Dominio del tema			
3 Muestra comprensión y documentación sobre el tema, además hace su intervención de manera organizada y coherente.			
2 Muestra comprensión del tema, aunque le faltan aportar datos relevantes.			
1 Muestra poco dominio del tema, no argumenta sus ideas y sus aportes suelen ser poco coherentes.			
Evidencia el trabajo cooperativo.			
3 Reconoce la construcción colectiva y valora los aportes del grupo de trabajo.			
2 Se observa poca integración de la exposición entre los miembros del grupo.			
1 En la exposición no se observan relaciones entre los miembros del grupo.			
Uso de recursos audiovisuales o tecnológicos uso de estrategias para interactuar con el público.			
3 Hace uso de recursos audiovisuales/tecnológicos e implementa estrategias para interactuar con el grupo.			
2 Presenta recursos audiovisuales y tecnológicos poco creativos. Tiene muy poca interacción con el grupo.			
1 No utiliza recursos y herramientas para evidenciar y promover el procesamiento del tema con la participación del grupo.			
Observaciones:			



IED TÉCNICA METROPOLITANO DE BARRANQUILLA

“PARQUE EDUCATIVO”

Rúbrica para evaluar textos argumentativos

ESTUDIANTE: _____ FECHA: _____

EQUIPO DE TRABAJO: _____

Criterios	Excelente (3)	Bueno (2)	Insuficiente (1)
Estructura del texto	El texto tiene una estructura bien marcada: título apropiado, presenta una tesis, argumentos en defensa de la tesis y una conclusión bien fundamentada. ()	El texto se ajusta en parte a una estructura marcada: presenta una tesis, argumentos en defensa de la tesis y una conclusión. ()	El texto no se ajusta a una estructura marcada, pues no posee un título adecuado, la tesis no es clara y sus argumentos son poco convincentes. ()
Expresión de los argumentos	Sostiene su opinión con argumentos sólidos, utiliza ejemplos adecuados y presenta varias razones para sustentar su punto de vista. ()	Sostiene su opinión con argumentos sólidos y presenta ejemplos, pero utiliza pocos argumentos para justificar su punto de vista. ()	Sostiene su opinión sin establecer una relación pertinente con el tema tratado, usa pocos argumentos para sostener su opinión. ()
Coherencia y cohesión	El texto es coherente en la organización de la información. Tiene elementos de cohesión entre sus partes. ()	Los componentes del trabajo no se observan bien enlazados. La coherencia se expresa en algunas partes del texto. ()	El texto no posee coherencia ni cohesión textual. ()
Ortografía	El texto no posee faltas ortográficas, presenta uso adecuado de los signos de puntuación y acentuación. ()	El texto posee algunas faltas ortográficas, y uso inadecuado de los signos de puntuación y acentuación. ()	El texto posee muchas faltas ortográficas, y uso inadecuado de los signos de puntuación y acentuación. ()
Garantes	Se hace citación de las fuentes consultas para darle fuerza a sus argumentos. ()	Algunas fuentes de información están citadas en el texto. ()	No hace uso de fuentes de información para sustentar sus argumentos /no las cita de manera adecuada. ()
Presentación del escrito	Utiliza de manera correcta las normas Icontec para elaboración de trabajos escritos. ()	Utiliza con algunos errores las normas Icontec para elaboración de trabajos escritos. ()	No hace uso de las normas Icontec para la elaboración de los textos escritos. ()
Observaciones:			



IED TÉCNICA METROPOLITANO DE BARRANQUILLA
“PARQUE EDUCATIVO”
Guía para la evaluación del portafolio

ESTUDIANTE: _____ **FECHA:** _____

Criterios	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Aceptable(2)	Insuficiente (1)
Presentación y contenido	El portafolio contiene los elementos de presentación y las actividades requeridas de manera organizada y pulcra. ()	El portafolio contiene los elementos de presentación y las actividades requeridas. ()	El portafolio contiene la mayoría de los elementos de presentación y las actividades requeridas. ()	El portafolio no contiene la mayoría de los elementos de presentación y las actividades requeridas. Se nota poca organización. ()
Evidencias de desempeño	El portafolio contiene tareas de investigación, apuntes y correcciones de las actividades. ()	El portafolio contiene tareas de investigación, correcciones de algunas actividades. ()	El portafolio solo contiene apuntes sobre las tareas de consulta. ()	El portafolio contiene pocos apuntes sobre las tareas de consulta. ()
Puntualidad en el trabajo	El estudiante entrego el 100% de las actividades en el tiempo estipulado. ()	El estudiante entrego el 80% de las actividades en el tiempo estipulado. Requirió de acompañamiento. ()	El estudiante entrego el 70% de las actividades en el tiempo estipulado. Requirió de acompañamiento. ()	El estudiante entrego menos del 70% de las actividades en el tiempo estipulado. Requirió de llamados de atención para entregar el producto. ()
Metacognición	El portafolio contiene el registro de la clase y reflexión de cada actividad redactadas de manera clara y coherente. ()	El portafolio contiene el registro de la clase y reflexión de la mayoría de las actividades, redactadas de manera clara y coherente. ()	El portafolio contiene el registro de la clase y reflexión de la mayoría de las actividades. Pero, sus escritos son poco coherentes. ()	El portafolio contiene pocos registros de la clase y reflexiones de la de las actividades, sus escritos son incoherentes. ()
Observaciones:				

Anexo 3 Guía para el registro de observación

**IED TÉCNICA METROPOLITANO DE BARRANQUILLA****“PARQUE EDUCATIVO”****Guía para el registro de observación**

Fecha:	
Situación observada o contexto:	
Tiempo de observación:	
Hora:	
Observador (a):	
Docente Observado:	

Descripción de lo observado	Interpretación (lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)
<p>Narra con tus propias palabras lo observado en la clase.</p>	

Anexo 4. Evidencias fotográficas

Durante las plenarias

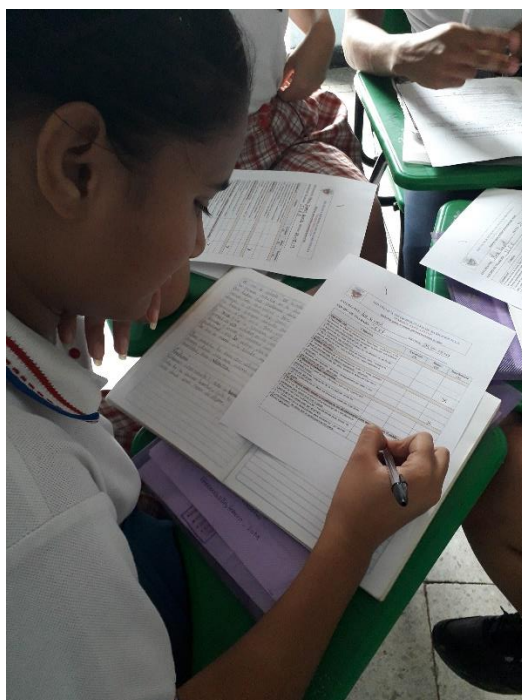
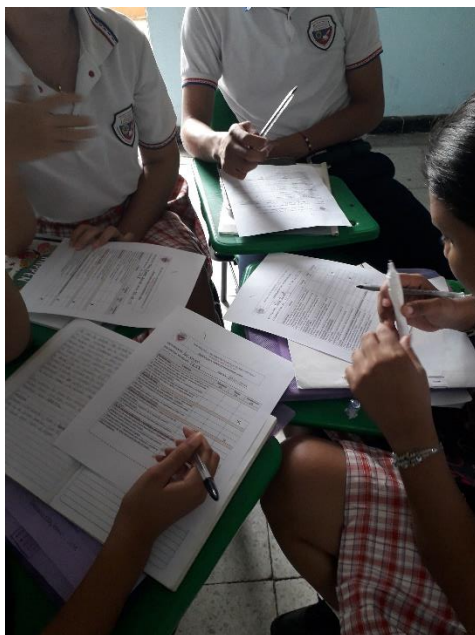




TRABAJO EN EQUIPO

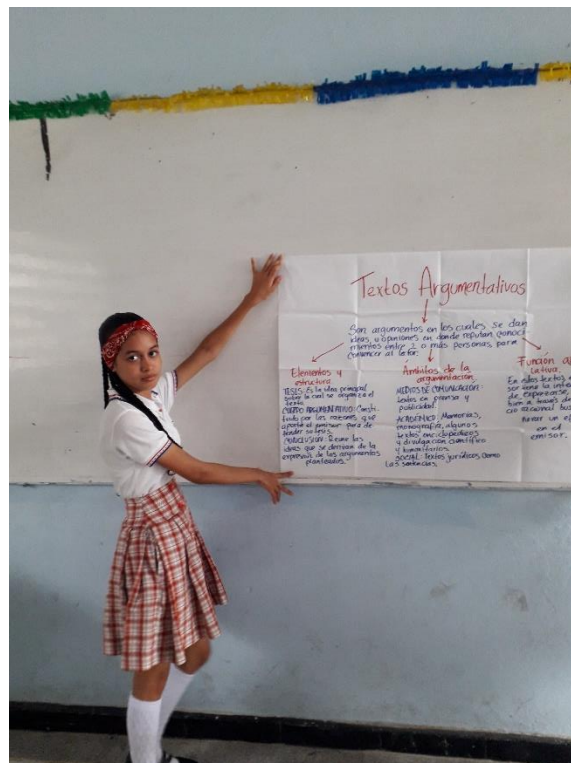
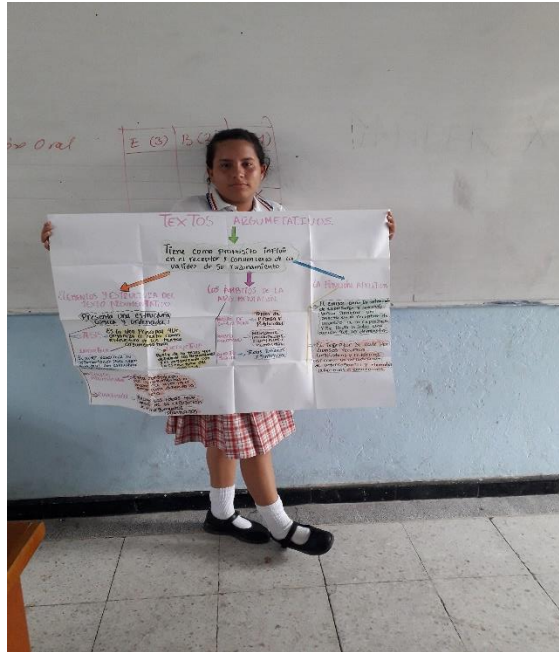


DURANTE LAS EVALUACIONES





SOCIALIZANDO LOS COMPROMISOS



DIÁLOGOS REFLEXIVOS







Anexo 5: evidencias del proceso

28-05-19

Conclusiones del Debate


Tema: Violencia de Género.

Se empezó el debate con una pregunta la cual muchos de los compañeros respondieron y así mismo repetíamos si no estábamos de acuerdo con lo dicho, así se respondieron a 7 preguntas.

Podemos concluir que la violencia de género tiene rasgo tanto de mujer como de hombre, siendo que este caso se ve por los dos partes.

No hay amor por parte de un hombre que maltrato a su pareja, si algunos mujeres justifican esta violencia es por miedo o porque no se dan cuenta del daño psicológico que tienen, pero la ley colombiana vela por las mujeres que sufren de estos casos. Solo que también debemos de tener claro nuestros derechos y leyes que nos protegen (mujeres).

Podemos contribuir desde ya a acabar la violencia contra la mujer.



IED TÉCNICA METROPOLITANO DE BARRANQUILLA
"PARQUE EDUCATIVO"
Rúbrica para evaluar presentaciones orales

ESTUDIANTE: Shelsea Caro Jiménez FECHA: 28-05-19.

EQUIPO DE TRABAJO: Golden Stars

Criterios	Excelente (3)	Bueno (2)	Insuficiente (1)
Expresión oral			
3 Presenta las ideas de manera clara, tiene buen vocabulario, evita leer durante su exposición, logra mantener la atención del público y Modula apropiadamente el tono de voz.		X	
2 Algunas de sus ideas no son claras, su vocabulario no es fluido pero, interactúa con el público.			
1 Se le dificulta expresar sus ideas de manera clara, recurre a la lectura, utiliza un tono bajo al hablar y no logra mantener la atención del público.			
Dominio del tema			
3 Muestra comprensión y documentación sobre el tema, además hace su intervención de manera organizada y coherente.	X		
2 Muestra comprensión del tema, aunque le faltan aportar datos relevantes.			
1 Muestra poco dominio del tema, no argumenta sus ideas y sus aportes suelen ser poco coherentes.			
Evidencia el trabajo cooperativo.			
3 Reconoce la construcción colectiva y valora los aportes del grupo de trabajo.	X		
2 Se observa poca integración de la exposición entre los miembros del grupo.			
1 En la exposición no se observan relaciones entre los miembros del grupo.			
Uso de recursos audiovisuales o tecnológicos uso de estrategias para interactuar con el público.			
3 Hace uso de recursos audiovisuales/tecnológicos e implementa estrategias para interactuar con el grupo.	X		
2 Presenta recursos audiovisuales y tecnológicos poco creativos. Tiene muy poca interacción con el grupo.			
1 No utiliza recursos y herramientas para evidenciar y promover el procesamiento del tema con la participación del grupo.			

Observaciones: Debo de exigirme más porque me he dado cuenta de las habilidades que no había desarrollado de tener esa capacidad de refutar y se que soy buena a la hora de expresarme


IED TÉCNICA METROPOLITANO DE BARRANQUILLA
 "PARQUE EDUCATIVO"
 Rúbrica para evaluar presentaciones orales

ESTUDIANTE: Scarleth Camillo D. FECHA: 28-05-19
 EQUIPO DE TRABAJO: wrestlers

Criterios	Excelente (3)	Bueno (2)	Insuficiente (1)
Expresión oral			
3 Presenta las ideas de manera clara, tiene buen vocabulario, evita leer durante su exposición, logra mantener la atención del público y Modula apropiadamente el tono de voz.	X		
2 Algunas de sus ideas no son claras, su vocabulario no es fluido pero, interacciona con el público.			
1 Se le dificulta expresar sus ideas de manera clara, recurre a la lectura, utiliza un tono bajo al hablar y no logra mantener la atención del público.			
Domínio del tema			
3 Muestra comprensión y documentación sobre el tema, además hace su intervención de manera organizada y coherente.	X		
2 Muestra comprensión del tema, aunque le faltan aportar datos relevantes.			
1 Muestra poco dominio del tema, no argumenta sus ideas y sus aportes suelen ser poco coherentes.			
Evidencia el trabajo cooperativo.			
3 Reconoce la construcción colectiva y valora los aportes del grupo de trabajo.	X		
2 Se observa poca integración de la exposición entre los miembros del grupo.			
1 En la exposición no se observan relaciones entre los miembros del grupo.			
Uso de recursos audiovisuales o tecnológicos uso de estrategias para interactuar con el público.			
3 Hace uso de recursos audiovisuales/tecnológicos e implementa estrategias para interactuar con el grupo.	X		
2 Presenta recursos audiovisuales y tecnológicos poco creativos. Tiene muy poca interacción con el grupo.			
1 No utiliza recursos y herramientas para evidenciar y promover el procesamiento del tema con la participación del grupo.			
Observaciones: <u>Teniendo en cuenta los criterios anteriores me califico con 5, en la clase de hoy expuse todo lo que sabía y puse en práctica todo lo que aprendí. Obvio que debo mejorar más y aprender muchos cosas más que con ayuda de la Profesora puedo lograrlo.</u>			



IED TÉCNICA METROPOLITANO DE BARRANQUILLA
"PARQUE EDUCATIVO"
 Rúbrica para evaluar el trabajo en equipo

ESTUDIANTE: Alex Reyes FECHA: 08/05/19

EQUIPO DE TRABAJO: _____

Criterios	Excelente (3)	Bueno (2)	Insuficiente (1)
Actitud	Siempre trabaja de manera activa, se esfuerza para contribuir al logro de las metas del grupo. (✓)	A menudo su actitud es activa y contribuye parcialmente al logro de las metas del equipo. ()	Con frecuencia se muestra pasivo y su contribución al logro de las metas del equipo es poco significativa. ()
Aporte individual	Contribuye con el aporte de ideas, información y lidera la discusión. ()	En ocasiones comparte y hace aportes de ideas o información. (✓)	No comparte información ni aporta ideas al grupo. ()
Respeto	Respeto y valora las diferentes opiniones e ideas de los compañeros de equipo. (✓)	Con frecuencia muestra respeto por los aportes e ideas de los compañeros. ()	Muestra poco respeto por las ideas y opiniones que comparten los compañeros de grupo. ()
Organización	Siempre registra la información, organiza, planea, verifica y el trabajo en equipo. (✓)	Realiza el trabajo en equipo, pero, le falta organización, planeación y registrar la información. ()	Es poco organizado, no lleva registro de la información y se muestra desinteresado al trabajo en equipo.
Responsabilidad y compromiso	Es responsable, comprometido y cumple con las tareas asignadas en el equipo de trabajo. ()	Es responsable, comprometido pero, algunas veces incumple con las tareas asignadas. (✓)	Muy pocas veces es responsable con los compromisos que se le asignan. ()
Integración	Mantiene una buena comunicación, armonía y facilita la construcción del aprendizaje en el trabajo grupal. (✓)	Mantiene buena comunicación, armonía con el equipo, pero aporta poco a la construcción del aprendizaje grupal. ()	Es poco comunicativo y cooperativo, se muestra desinteresado. ()
Autoevaluación	<input checked="" type="checkbox"/>		
Coevaluación	<input type="checkbox"/>		

Observaciones: Mis debilidades son que me distraigo un poco y despues no capto o me pierdo de la clases

Mi Fortalezas: Son que aporoto al equipo con ideas concretas

Grupo: Wrestlers. 29/05/19
Reflexiones finales

Concluimos que, la profesora Tania M. le coloca mucho énfasis a sus clases, se puede notar en los métodos que implementa, por ejemplo: las guías, actividades en grupo, las heteroevaluaciones, evaluaciones holísticas, uso de audiovisuales, etc.

Hace lo posible para que aprendamos y así poder sacar buenos resultados en la parte académica y personal.

Nosotros como grupo aprendimos mucho, cada uno de diferentes maneras, lo vimos reflejado en nuestros notas y observaciones de la sesión.


Hemos obtenido más vocabulario, uso de conectores, argumentamos de mejor manera y cada día mejoramos aún más.


Celia Ortega 11-7
Alfabetización

Reflexión Final

Me da gusto que las clases estuvieran excelentes, bien presentadas y bien enseñadas. Aprendí muchos sinónimos, además, ya sé hacer un ensayo teniendo en cuenta sus características (la tesis, las argumentaciones en defensa a la tesis y la conclusión). También aprendí mucho de nuestros errores.

Estoy agradecido con la Profesora Tania Noriega, ya que enseñó muy bien sus clases y es muy divertida. Aprendí mucho con ella en este trimestre, y por eso le agradezco.


 IED TÉCNICA METROPOLITANO DE BARRANQUILLA "PARQUE EDUCATIVO" Guía para el registro de observación	
Fecha:	03 - 04 - 2019
Observación observada o observador:	Textos Argumentativos
Tiempo de observación:	2 horas
Hora:	12:40 - 2:30
Observador (a):	Shelsea Queen Caro Jimenez
Asistente Observador:	Tania Noriega
Descripción de lo observado	Interpretación (lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)
<p>primer que todo el día comen- ta la profesora Tania Noriega nos entregó un ma- terial que trata sobre los Textos Argumentativos ella nos explicó con qué finalidad iba ese material. Luego comenzamos a leer la presentación de dicho material leímos la rubrica de mafoado que dice " utiliza las palabras convien- te con argumentos" esta frase quiere decir que tenemos que convencer con pruebas y tener fir- meza a la hora de ar- gumentar.</p>	<p>En mi opinión desde que comen- cé a trabajar con el material de textos argumentativos me di cuenta que tenía proble- mas a la hora de argumen- tar porque no organizaba las ideas. Mediante las cla- ses fui poniendo de mi par- te con ayuda de la profe- sora y he logrado saber argumentar y defender mi opinión. me han gustado las clases ya que la profe- sora siempre nos exige que debemos argumen- tar.</p>


INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO DE BARRANQUILLA
"PÁTRIX EDUCATIVO"
 Guía para el registro de observación

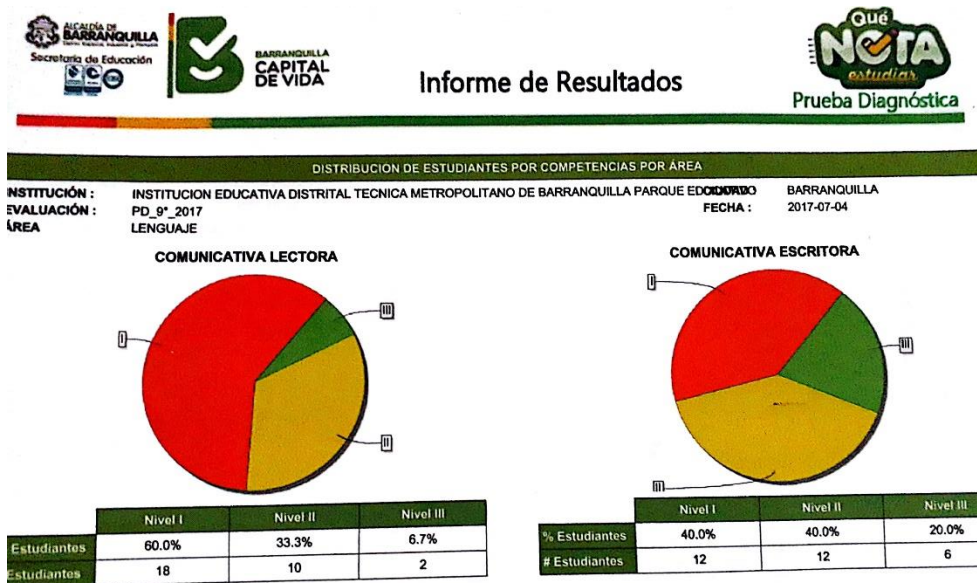
Fecha:	Abril 11-14
Situación observada o actividad:	Sesión II final de un texto argu-
Tiempo de observación:	2 horas
Hora:	10:00 - 12:00 pm
Observador (a):	Tania Mónica Duarte investigadora
Docente Observado:	Grupo 8°C.

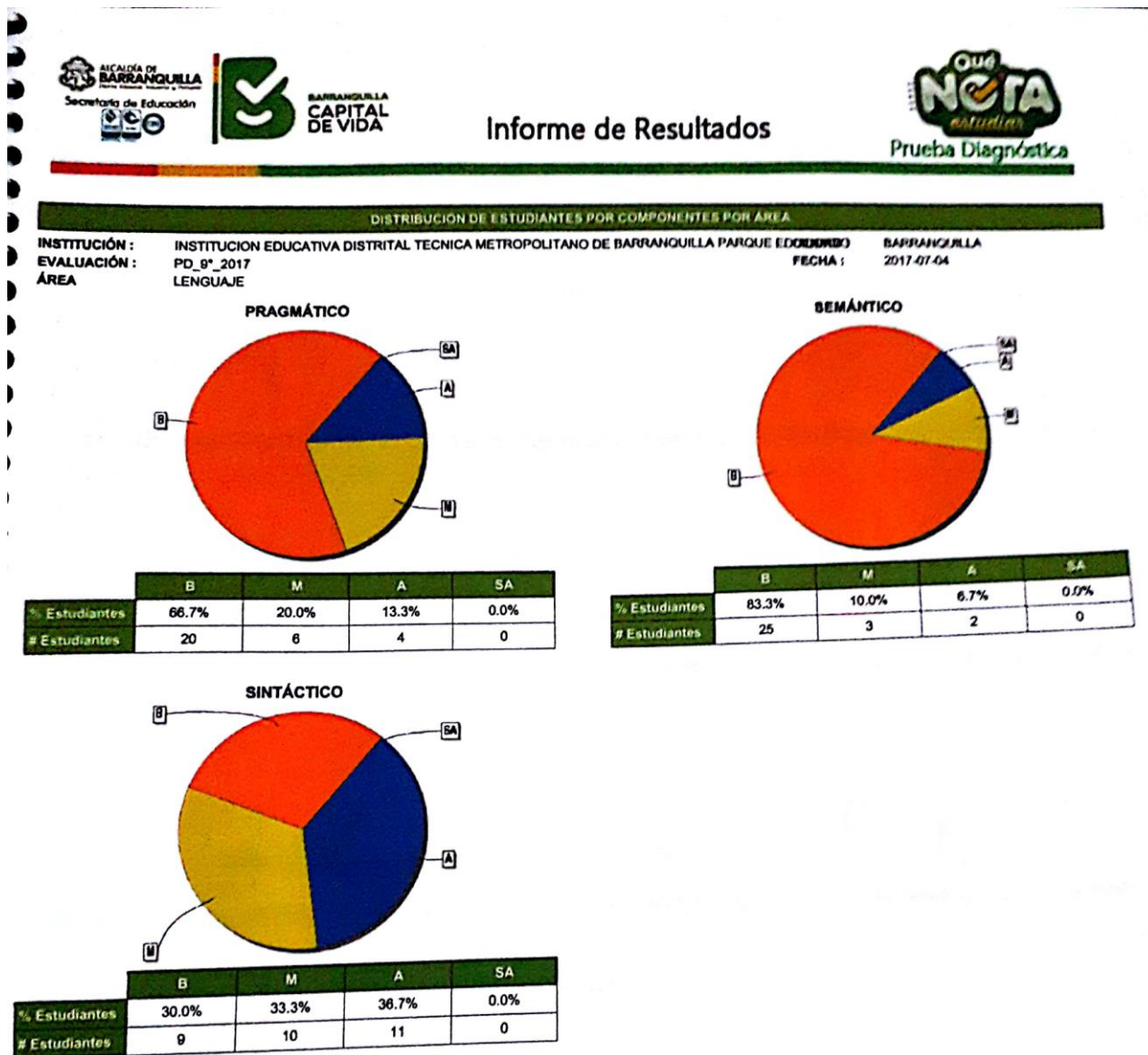
Descripción de lo observado	Interpretación (¿a qué pienso, siento, conjeturo, me pregunto?)
Se menciona la pasión con la pasión del campo, los estudiantes tienen como tarea elaborar un mapa conceptual sobre las características, sujetos, estructura y función del texto argumentativo.	# Se observa mayor en las intervenciones de los estudiantes están más documentados. Sin embargo algunos todavía tienen temor a hablar en público.
Se eligieron 5 estudiantes para que analizaran su argumentación, no todos concluyeron con dicho comentario.	# Durante el ejercicio de evaluación del texto argumentativo, se nota en algunos grupos que solo se interesan por la parte estructural y formal.

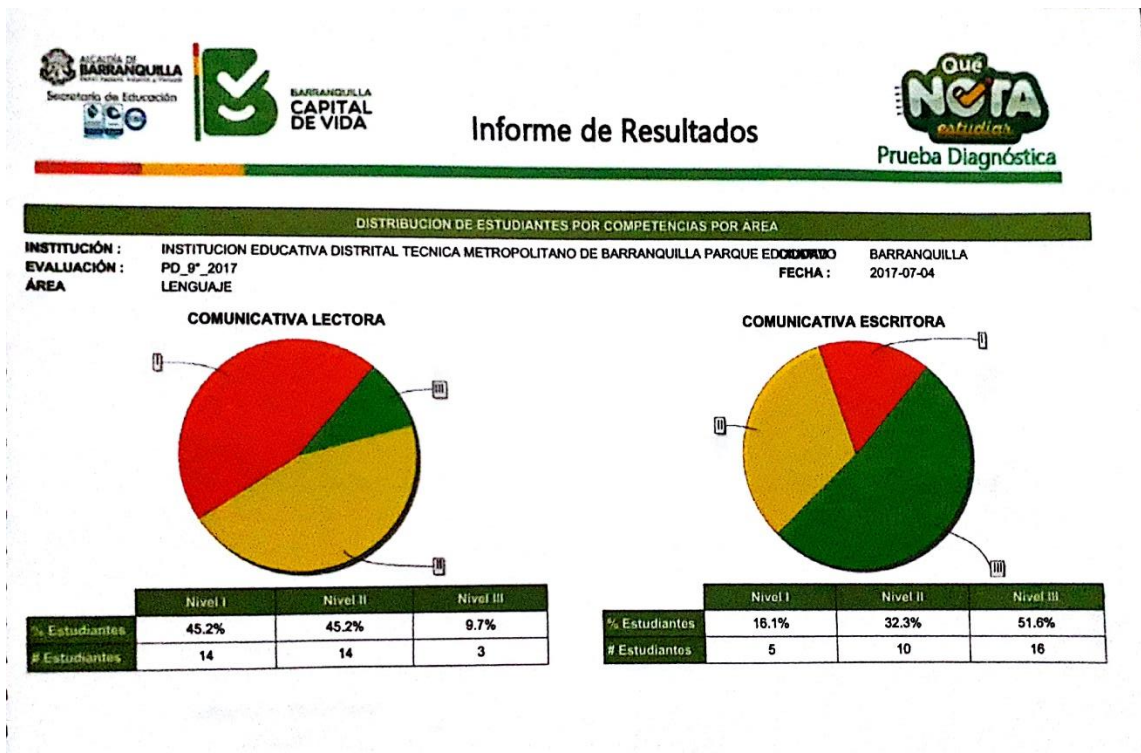
Descripción de lo observado	Interpretación (lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)
la clase comenzó cuando la señora tania entró al salón de clase y explicó las actividades que había traído para realizar con nosotros, explicó como explicó lo que debíamos hacer luego nos colocamos en grupo de 4 estudiantes y realizamos un ensayo la señora tania creó una dinámica la cual trataba de que cada grupo debía intercambiar su ensayo para así revisarlo y sacar de ahí los errores de los demás y aprender también de los demás compañeros.	Pienso que fue una dinámica excelente puesta que cada uno pudo comprender y aprender de los errores de cada uno. Siento que cada uno de nosotros quedo satisfecho luego de hacer esta actividad.

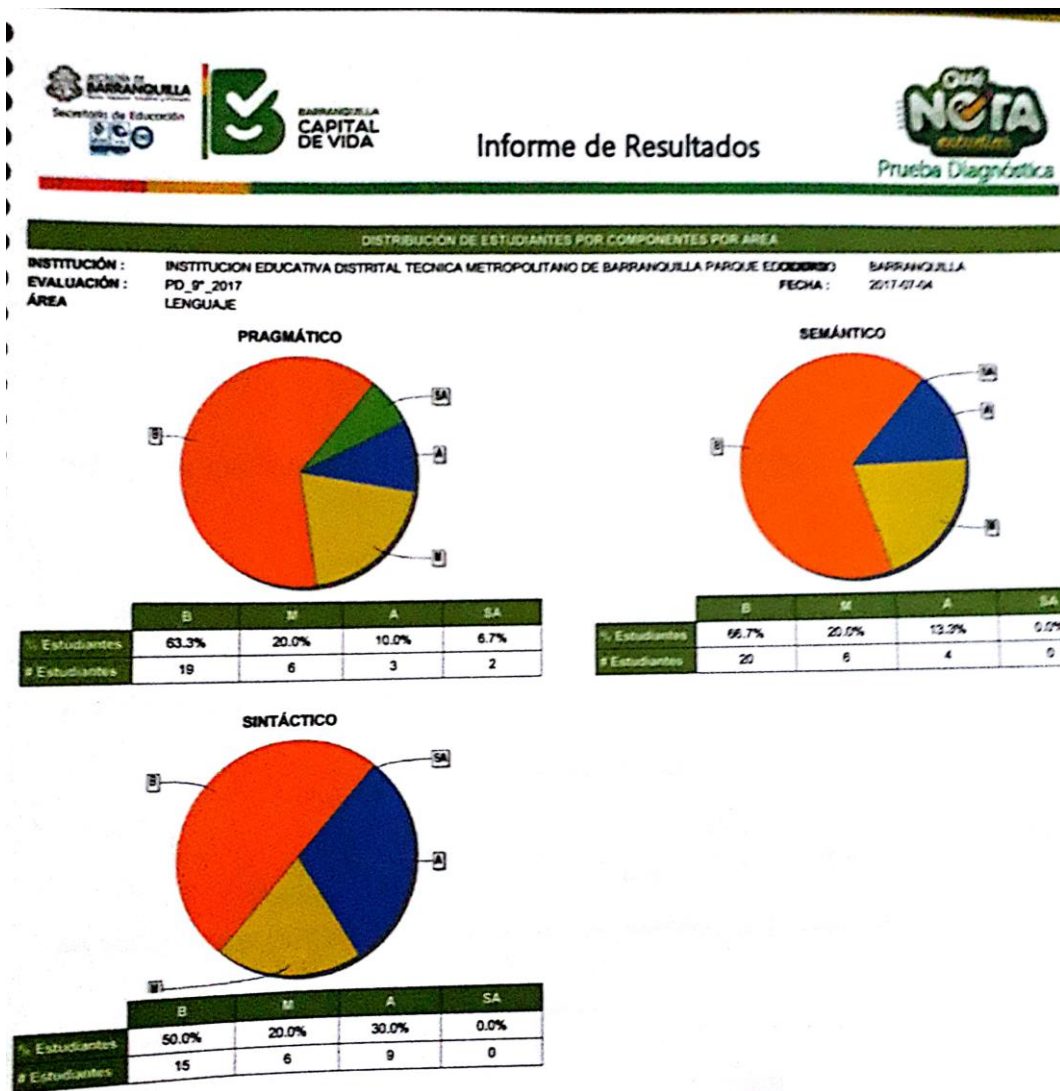
 IED TÉCNICA METROPOLITANA DE BARRANQUILLA "PARQUE EDUCATIVO" Guía para el registro de observación	
Fecha:	10-abril-2019
Situación observada o contexto:	análisis de un texto argumentativo.
Tiempo de observación:	4 y 5
Lugar:	10:00 am - 12:00 pm
Observador(a):	Maria Alejandra Jaramas Acosta
Asesor Observador:	Tania Noriega
Descripción de lo observado	Interpretación (lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)
<p>Durante la clase la profesora nos indica como hay que ser la forma de trabajar en esta segunda actividad, luego nos colocamos en grupo de 2 y leímos el texto "entender y aceptar el otro. Eso es tolerancia", ya que todo comenzamos leyendo la fase 1. El maestro 14 de abril comenzamos de hacer la fase 2 y 3 para formar un una conversación en donde analizamos el producto el texto argumentativo para como grupo lo calificamos y entre los mejores y peores, estructura del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tal fue el texto argumentativo? ¿Puedo mejorar mi actitud? ¿Cómo calificar el texto del grupo contrario?

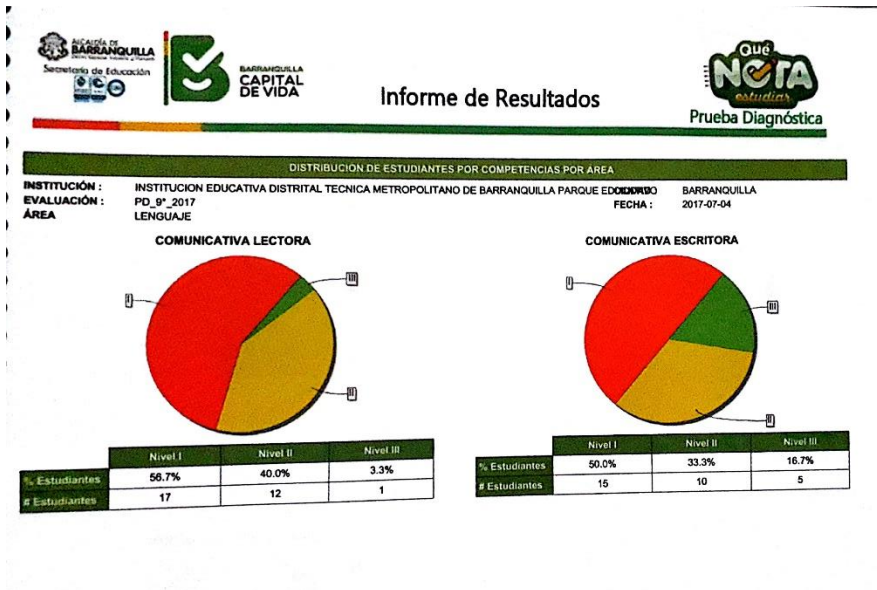
Anexo 6: resultados pruebas SABER 9° 2017











Anexo 7: resultado prueba diagnóstica 2019



green - BARRANQUILLA
RESULTADOS POR GRUPO
Enero 01 de 2019

INDICE DE DIFICULTAD Y ANALISIS DE RESPUESTAS POR ÁREAS												
AREA: LECTURA CRÍTICA SESIÓN 1 Area 2			PORCENTAJE									
PREGUNTA	COMPETENCIA	A	B	C	D	E	F	G	H	NR	ID	
26	Pragmática	14.3	7.2	16.3	35.4	0	0	0	0	0	41	
27	Semántico	13.3	30.7	2.4	0	0	0	0	0	0	15.7	
28	Semántico	2.4	1.2	14.3	77.1	0	0	0	0	0	18.1	
29	Semántico	30.4	1.2	3.6	1.2	0	0	0	0	0	6	
30	Pragmática	13.3	72.5	8.4	4.8	0	0	0	0	0	26.5	
31	Semántico	0	45.8	47	4.8	0	0	0	0	0	32.6	
32	Semántico	13.3	18.1	8.6	35.4	0	0	0	0	0	41	
33	Pragmática	33.7	10.8	6	0	0	0	0	0	0	16.8	
34	Semántico	24.1	6	6	32.7	0	0	0	0	0	36.1	
35	Semántico	13.3	3.6	8.4	6	0	0	0	0	0	18	
36	Semántico	13.3	20.5	44.8	20.5	0	0	0	0	0	78.4	
37	Semántico	6	11.3	54.3	18.1	0	0	0	0	0	78.3	
38	Pragmática	24.1	31.3	7.2	34.8	0	0	0	0	0	68.2	
39	Semántico	18.3	14.5	26.5	24.1	0	0	0	0	0	37.8	
40	Semántico	18.1	8.4	26.5	44.8	0	0	0	0	0	33	
41	Semántico	7.2	36.6	3.6	31.3	0	0	0	0	0	42.1	
42	Semántico	12	45.4	12	24.1	0	0	0	0	0	48.1	
43	Semántico	13	8.6	33.7	1.2	0	0	0	0	0	44.5	
44	Semántico	13.3	34.2	7.2	24.1	0	0	0	0	0	44.6	
45	Semántico	3.6	22.8	20.5	51.8	0	0	0	0	0	78.3	
46	Semántico	18.1	10.8	7.2	7.2	0	0	0	0	0	31.3	
47	Semántico	9.6	50.6	18.1	18.3	0	0	0	0	0	47	
48	Pragmática	33.7	33.8	27.7	14.5	0	0	0	0	0	84.3	
49	Semántico	14.5	34.3	18.3	28.8	0	0	0	0	0	62.7	
50	Pragmática	14.5	6	31.3	44.8	0	0	0	0	0	81.9	
51	Semántico	14.5	16.3	2.4	12	0	0	0	0	0	26.5	
52	Semántico	47	49.4	1.2	1.2	0	0	0	0	0	49.4	
53	Semántico	8.4	76.5	7.2	3.6	0	0	0	0	0	19.2	
54	Semántico	36.6	20.5	7.2	14.5	0	0	0	0	0	78.3	
55	Semántico	18.3	18.1	26.5	35.7	0	0	0	0	0	62.9	
56	Pragmática	13.3	12	2.4	6	0	0	0	0	0	26.4	
57	Semántico	18.8	33.7	16.8	8.4	0	0	0	0	0	36.1	
58	Sintaxis	53	3.6	34.3	7.2	0	0	0	0	0	62.8	
59	Semántico	6	76.3	26.5	2.4	0	0	0	0	0	36.9	
60	Semántico	33.7	1.2	33.8	28.8	0	0	0	0	0	62.8	
61	Semántico	8.4	72.3	3.6	13.3	0	0	0	0	0	26.3	
62	Semántico	5.6	6	3.6	37.3	0	0	0	0	0	46.9	
63	Semántico	12	50.6	6	29.3	0	0	0	0	0	68.6	
64	Pragmática	18.1	31.3	20.5	8.4	0	0	0	0	0	47	
65	Pragmática	63.9	4.8	26.1	9	0	0	0	0	0	68.7	
66	Pragmática	7.2	8.4	1.2	82.7	0	0	0	0	0	16.8	

ID	INDICE DE DIFICULTAD	BAJO	MEDIO	ALTO
NR	NO RESPONDIO			

ID LECTURA CRÍTICA	MEDIO (46)
--------------------	------------

Anexo 8: Prueba Saber 11° 2018

NIVELACIÓN 3 LTE17

11° - A

Análisis estadístico por desempeño
(Art.2.3.3.3.11 numeral 8, Decreto 1075/2015), competencias y componentes
I.E. DIST. METROPOLITANO DE BARRANQUILLA
LECTURA CRÍTICA

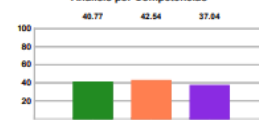
Estándar

#	DES.	COMPETENCIAS		COMPONENTES	Porcentajes					
					A	B	C	NR		
26	1.1 P4	DC5	Inferencial	G2	Sintáctico	55	16	13	13	0
27	2.1 P1	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	23	29	10	39	0
28	2.1 P3	DC1	Literal	G1	Semántico	26	42	6	26	0
29	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G3	Pragmático	10	56	19	13	0
30	2.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	10	32	48	10	0
31	2.1 P3	DC1	Literal	G1	Semántico	13	54	0	3	0
32	2.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	19	55	10	16	0
33	2.1 P1	DC5	Inferencial	G1	Semántico	32	26	39	3	0
34	2.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	68	16	10	6	0
35	2.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	26	35	35	3	0
36	2.1 P4	DC5	Inferencial	G1	Semántico	55	16	19	10	0
37	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G3	Pragmático	52	6	13	29	0
38	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	35	10	13	32	0
39	1.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	6	16	26	52	0
40	1.1 P3	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	13	29	42	16	0
41	1.1 P3	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	71	3	19	6	0
42	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G3	Pragmático	32	23	16	29	0
43	2.1 P1	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	42	42	13	0	3
44	2.1 P1	DC5	Inferencial	G1	Semántico	16	13	65	6	0
45	2.1 P1	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	71	23	6	0	0
46	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	10	6	3	77	0
47	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	52	35	10	3	0
48	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	48	19	13	19	0
49	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	53	10	29	6	0
50	2.1 P1	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	32	29	26	13	0
51	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	10	3	29	58	0
52	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	19	71	10	0	0
53	2.1 P1	DC5	Inferencial	G1	Semántico	39	10	13	39	0
54	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	13	29	39	19	0
55	2.1 P1	DC5	Inferencial	G1	Semántico	35	29	13	23	0
56	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G3	Pragmático	19	29	42	10	0
57	1.1 P3	DC1	Literal	G2	Sintáctico	13	26	42	19	0
58	1.1 P3	DC5	Inferencial	G2	Sintáctico	16	16	52	16	0
59	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G3	Pragmático	55	19	10	16	0
60	1.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	29	39	26	6	0
61	1.1 P3	DC1	Literal	G3	Pragmático	42	23	19	16	0
62	1.1 P3	DC1	Literal	G3	Pragmático	29	16	39	16	0
63	3.1 P3	DC5	Inferencial	G2	Sintáctico	42	26	16	16	0
64	3.1 P3	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	29	46	6	16	0
65	3.1 P2	DC5	Inferencial	G2	Sintáctico	52	26	10	10	3
66	3.1 P4	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	32	48	13	3	3

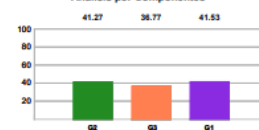
Detección de Aprendizajes por Mejorar



Análisis por Competencias



Análisis por Componentes



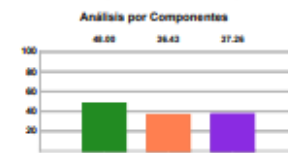
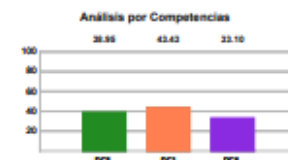
Puntaje	Desviación
44.33	12.80

NIVELACIÓN 3 LTE17
11° - B

Estándar

Análisis estadístico por desempeño
(Art.2.3.3.3.11 numeral 8, Decreto 1075/2015), competencias y componentes
I.E. DIST. METROPOLITANO DE BARRANQUILLA
LECTURA CRÍTICA

#	DES.	COMPETENCIAS		COMPONENTES	Porcentajes					NR
					A	B	C	D		
26	1.1 P4	DC5	Inferencial	G2	Sintáctico	57	26	9	9	0
27	2.1 P1	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	20	31	9	40	0
28	2.1 P3	DC1	Literal	G1	Semántico	14	54	9	23	0
29	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G3	Pragmático	14	63	17	6	0
30	2.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	23	40	17	20	0
31	2.1 P3	DC1	Literal	G1	Semántico	11	69	17	3	0
32	2.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	23	49	26	3	0
33	2.1 P1	DC5	Inferencial	G1	Semántico	17	34	40	9	0
34	2.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	51	20	26	3	0
35	2.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	17	46	31	6	0
36	2.1 P4	DC5	Inferencial	G1	Semántico	66	6	17	11	0
37	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G3	Pragmático	43	11	14	31	0
38	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	26	26	14	34	0
39	1.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	11	20	17	51	0
40	1.1 P3	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	9	26	54	11	0
41	1.1 P3	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	69	9	9	14	0
42	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G3	Pragmático	20	34	31	14	0
43	2.1 P1	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	26	37	17	20	0
44	2.1 P1	DC5	Inferencial	G1	Semántico	23	17	34	26	0
45	2.1 P1	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	60	20	11	9	0
46	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	3	20	17	60	0
47	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	23	57	6	14	0
48	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	51	23	9	17	0
49	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	60	0	26	14	0
50	2.1 P1	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	31	17	34	17	0
51	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	17	6	17	60	0
52	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	34	54	6	6	0
53	2.1 P1	DC5	Inferencial	G1	Semántico	34	11	6	40	0
54	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	17	34	31	17	0
55	2.1 P1	DC5	Inferencial	G1	Semántico	49	14	3	34	0
56	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G3	Pragmático	6	34	26	34	0
57	1.1 P3	DC1	Literal	G2	Sintáctico	6	11	66	17	0
58	1.1 P3	DC5	Inferencial	G2	Sintáctico	23	20	37	20	0
59	1.1 P3	DC6	Crítico - Inter textual	G3	Pragmático	26	26	23	26	0
60	1.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	29	23	43	6	0
61	1.1 P3	DC1	Literal	G3	Pragmático	29	46	14	11	0
62	1.1 P3	DC1	Literal	G3	Pragmático	37	20	31	11	0
63	3.1 P3	DC5	Inferencial	G2	Sintáctico	60	20	9	23	0
64	3.1 P3	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	34	34	3	29	0
65	3.1 P2	DC5	Inferencial	G2	Sintáctico	60	20	23	9	0
66	3.1 P4	DC6	Crítico - Inter textual	G1	Semántico	43	34	20	3	0



Puntaje	Desviación
43.33	8.68

NIVELACIÓN 3 LTE17
11° - C

Análisis estadístico por desempeño
(Art.2.3.3.3.11 numeral 8, Decreto 1075/2015), competencias y componentes
I.E. DIST. METROPOLITANO DE BARRANQUILLA
LECTURA CRÍTICA

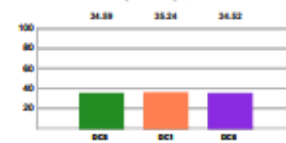
Estándar

#	DES.	COMPETENCIAS	COMPONENTES	Porcentajes					NR
				A	B	C	D	NR	
26	1.1 P4	DC5	Inferencial	G2	Sintáctico	67	24	5	0
27	2.1 P1	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	24	24	29	24
28	2.1 P3	DC1	Literal	G1	Semántico	10	48	10	33
29	1.1 P3	DC6	Crítico - Intertextual	G3	Pragmático	10	67	19	5
30	2.1 P3	DC6	Crítico - Intertextual	G1	Semántico	14	36	29	19
31	2.1 P3	DC1	Literal	G1	Semántico	10	67	24	0
32	2.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	33	38	29	0
33	2.1 P1	DC5	Inferencial	G1	Semántico	14	48	33	5
34	2.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	52	14	10	24
35	2.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	29	52	19	0
36	2.1 P4	DC5	Inferencial	G1	Semántico	33	10	19	38
37	1.1 P3	DC6	Crítico - Intertextual	G3	Pragmático	33	24	14	24
38	1.1 P3	DC6	Crítico - Intertextual	G1	Semántico	29	43	14	14
39	1.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	5	33	14	48
40	1.1 P3	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	19	19	62	0
41	1.1 P3	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	67	10	19	5
42	1.1 P3	DC6	Crítico - Intertextual	G3	Pragmático	29	29	38	5
43	2.1 P1	DC6	Crítico - Intertextual	G1	Semántico	33	33	10	24
44	2.1 P1	DC5	Inferencial	G1	Semántico	38	14	29	19
45	2.1 P1	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	52	24	14	10
46	1.1 P3	DC6	Crítico - Intertextual	G1	Semántico	29	19	10	43
47	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	38	33	10	19
48	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	43	19	29	10
49	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	33	10	33	19
50	2.1 P1	DC6	Crítico - Intertextual	G1	Semántico	33	29	14	24
51	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	24	14	19	43
52	2.1 P1	DC1	Literal	G1	Semántico	19	33	24	19
53	2.1 P1	DC5	Inferencial	G1	Semántico	33	24	5	38
54	1.1 P3	DC6	Crítico - Intertextual	G1	Semántico	33	19	29	19
55	2.1 P1	DC5	Inferencial	G1	Semántico	52	33	5	10
56	1.1 P3	DC6	Crítico - Intertextual	G3	Pragmático	29	24	33	14
57	1.1 P3	DC1	Literal	G2	Sintáctico	14	24	67	24
58	1.1 P3	DC5	Inferencial	G2	Sintáctico	5	67	62	19
59	1.1 P3	DC6	Crítico - Intertextual	G3	Pragmático	57	33	0	10
60	1.1 P3	DC5	Inferencial	G1	Semántico	43	62	24	14
61	1.1 P3	DC1	Literal	G3	Pragmático	33	38	14	14
62	1.1 P3	DC1	Literal	G3	Pragmático	33	10	38	19
63	3.1 P3	DC5	Inferencial	G2	Sintáctico	33	24	19	19
64	3.1 P3	DC5	Inferencial	G3	Pragmático	33	62	10	24
65	3.1 P2	DC5	Inferencial	G2	Sintáctico	43	19	5	29
66	3.1 P4	DC6	Crítico - Intertextual	G1	Semántico	33	43	14	5

Detección de Aprendizajes por Mayor



Análisis por Competencias



Análisis por Componentes



Puntaje	Desviación
39.73	9.64

Anexo 9: Juicio de los expertos

JUICIO DE EXPERTOS

Título del proyecto de tesis	Determinar el desarrollo de la competencia argumentativa a través de la sistematización de experiencias educativas en los estudiantes Coltemebistas de 11°.
Nombre y apellido del autor	TANIA GREGORIA NORIEGA ARDILA
Denominación del instrumento	Rubricas para evaluar trabajo en grupo, textos argumentativos, presentaciones orales y portafolio.

Después de haber leído la descripción general del instrumento y la contrastación de categorías y analizado los criterios y niveles de desempeño del instrumento correspondiente, lea usted las siguientes preguntas, dándole un puntaje para su validación marcando los números según considere: 1 Completamente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 De acuerdo, 4 Totalmente de acuerdo.

Nº	INDICADORES CRITERIOS PREGUNTAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES
1	COHERENCIA: ¿Los enunciados elaborados tienen relación con el título y con las categorías de investigación?				X	
2	CLARIDAD: ¿La redacción de los enunciados y la instrucción del instrumento son adecuadas y se entienden?				X	
3	METODOLOGÍA: ¿El instrumento elaborado responde al objetivo de la investigación?				X	
4	SUFICIENCIA: ¿La claridad y la cantidad de criterios e ítems de desempeño son adecuados para aplicar los estudiantes?				X	
5	ORGANIZACIÓN: ¿Existe una secuencia lógica y ordenada en los enunciados?				X	
6	PERTINENCIA: ¿Considera usted que las opciones empleadas son correctas para medir el desempeño de los estudiantes?				X	
7	COHERENCIA: ¿Hay coherencia entre ítems, en cuanto la forma y estructura?				X	
8	ACTUALIDAD: ¿Es adecuado el tema de investigación avance de la ciencia y tecnología y la experiencia de la <u>tesista</u> ?			X		

Lugar y fecha de la evaluación: Barranquilla, 1 de abril de 2019.

Nombre y apellidos del evaluador: Ana Milena Guzmán Valeta

Email: aguzman18@cuc.edu.co Cel: 3023891251

Firma:



JUICIO DE EXPERTOS

Título del proyecto de tesis	Determinar el desarrollo de la competencia argumentativa a través de la sistematización de experiencias educativas en los estudiantes Coltemebistas de 11°.
Nombre y apellido del autor	TANIA GREGORIA NORIEGA ARDILA
Denominación del instrumento	Rubricas para evaluar trabajo en grupo, textos argumentativos, presentaciones orales y portafolio.

Después de haber leído la descripción general del instrumento y la contrastación de categorías y analizado los criterios y niveles de desempeño del instrumento correspondiente, lea usted las siguientes preguntas, dándole un puntaje para su validación marcando los números según considere: 1 Completamente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 De acuerdo, 4 Totalmente de acuerdo.

Nº	INDICADORES CRITERIOS PREGUNTAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES
1	COHERENCIA: ¿Los enunciados elaborados tienen relación con el título y con las categorías de investigación?				X	
2	CLARIDAD: ¿La redacción de los enunciados y la instrucción del instrumento son adecuadas y se entienden?				X	
3	METODOLOGÍA: ¿El instrumento elaborado responde al objetivo de la investigación?				X	
4	SUFICIENCIA: ¿La claridad y la cantidad de criterios e ítems de desempeño son adecuados para aplicar los estudiantes?				X	
5	ORGANIZACIÓN: ¿Existe una secuencia lógica y ordenada en los enunciados?				X	
6	PERTINENCIA: ¿Considera usted que las opciones empleadas son correctas para medir el desempeño de los estudiantes?				X	
7	COHERENCIA: ¿Hay coherencia entre ítems, en cuanto la forma y estructura?				X	
8	ACTUALIDAD: ¿Es adecuado el tema de investigación avance de la ciencia y tecnología y la experiencia de la <u>tesista</u> ?				X	

Lugar y fecha de la evaluación: Barranquilla 27 de marzo de 2019

Nombre y apellidos del evaluador: Luz Marina Zambrano Villada.

Email: luzmazavi@hotmail.com Cel: 7.819.215 firma:

